



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

Выпускная квалификационная работа
по направлению: 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Дошкольная дефектология»

Выполнила:
студентка группы ОФ-406-102-4-1
Афанасьева Евгения Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Бурова Надежда Ильинична

Проверка на объем заимствований:

59,25 % авторского текста

Работа рекоменд к защите
рекомендована/не рекомендована

« 13.02 2019 г. из 26

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2019

Содержание

Введение.....	2
ГЛАВА 1. Теоретические вопросы изучения проблемы развития памяти детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической и специальной литературе	7
1.1. Понятие «память» в современной психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Закономерности развития памяти детей старшего дошкольного возраста	19
Выводы по I главе.....	25
ГЛАВА 2. Проблема развития памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в психолого-педагогической и научно-методической литературе	26
2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха	26
2.2. Особенности развития памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	35
2.3 Специфика работы по развитию памяти у детей с нарушениями слуха.....	50
Выводы по II главе	62
ГЛАВА 3. Экспериментальная работа по развитию памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	64
3.1. Организация, методика и результаты изучения уровня развития памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	64
3.2. Характеристика комплекса дидактических игр и упражнений по развитию памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи	72
Выводы по III главе	84
Заключение.....	86
Библиографический список.....	88
Приложения	93

Введение

Значение памяти в жизни человека очень велико. Абсолютно все знания, умения, есть следствие способности мозга запоминать и сохранять в памяти образы, мысли, пережитые чувства, движения и их системы. Память создает, сохраняет и обогащает знания человека, умения, навыки, без чего не мыслимы ни успешное учение, ни плодотворная деятельность.

Память — форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу. Изучению данной проблемы посвящены исследования отечественных и зарубежных психологов: Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, А.Л. Лурия, М. Истоминой, В.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова, Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, Дж. Брунера, А. Бине, А. Маслоу и других.

Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Без нее невозможно понять основы формирования поведения мышления, сознания, подсознания. Память — важнейшая психическая функция, лежащая в основе обучения. Поэтому для лучшего понимания ребенка и последующего его развития необходимо как можно больше знать о высшей психической функции - памяти. Человек запоминает наиболее прочно те факты, события и явления, которые имеют для него, для его деятельности особенно важное значение. И наоборот, все то, что для человека малозначимо, запоминается значительно хуже и быстрее забывается. Большое значение при запоминании имеют устойчивые интересы, характеризующие личность. Все, что в окружающей жизни связано

с этими устойчивыми интересами, запоминается лучше, чем то, что с ними не связано.

Однако у детей с нарушениями слуха есть особенности в развитии памяти. Изучение особенностей памяти детей с нарушениями слуха имеет принципиальное значение для психологии, поскольку именно в этой сфере можно найти ответ на важный вопрос: в какой мере нарушение слуха и возникающие вследствие этого особенности в развитии речи оказывают влияние на развитие разных видов памяти.

Значительные исследования, посвященные изучению особенностей памяти детей с нарушениями слуха, проведены: Богдановой Т.Г., М.М. Нудельманом, Т.В. Розановой, И.М. Соловьевым, Ж.И. Шиф и другими учеными. Слабослышащие дети по всем показателям развития памяти отстают от нормально слышащих сверстников: имеют менее точные, чем слышащие сверстники, образы памяти, хуже запоминают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению.

Сами изображения предметов дети с нарушениями слуха запоминают неточно, по сравнению со слышащими сверстниками, легче смешивают сходные предметы, затрудняются в переходе к соответствующим им образам предметов. В процессе развития разница в успешности запоминания наглядного материала постепенно стирается.

Существенным проявлением нарушения развития слабослышащих детей является отставание в развитии познавательной сферы (памяти, мышления, речи и других функций). В своих работах авторы подчеркивают необходимость и важность работы по развитию и коррекции данной сферы. Особенности, присущие психике слабослышащих детей, отставание в развитии речи, задерживают развитие разных видов памяти детей и отрицательно сказываются на расширении их наглядного опыта, накоплении

представлений о разнообразных предметах и явлениях окружающего нас мира, однако они могут быть компенсированы правильно организованным обучением и воспитанием.

Сурдопедагогу, важно знать, как создавать условия, способствующие успешной работе по развитию памяти детей с нарушениями слуха и коррекции нарушений развития у них этого процесса. Однако в практике работы данному вопросу не всегда уделяется должное внимание, недостаточно методических пособий и рекомендаций по развитию памяти дошкольников, имеющих нарушения слуха.

Таким образом, актуальность проблемы, важность данных знаний для сурдопедагога определили наш интерес к избранной теме «Развитие памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи».

Цель исследования: изучить теоретические аспекты проблемы, и доказать практически возможности эффективной работы по развитию памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: развитие памяти у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности коррекционной работы по развитию памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние исследуемой проблемы в научной литературе.
2. Выявить особенности развития памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.
3. Составить комплекс дидактических игр и упражнений по развитию памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.

Для решения задач, поставленных в исследовании, были использованы *методы*: анализ теоретических источников, педагогическое наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Экспериментальная работа проводилась на базе: МБДОУ ДС № 470 г. Челябинска. В эксперименте принимали участие 8 слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования определяется тем, что отобранный нами комплекс игр и упражнений и рекомендации по его применению могут быть использованы сурдопедагогами, воспитателями, родителями в работе по развитию памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Структура работы: введение, три главы, выводы по главам, заключение, библиографический список, приложения.

Глава 1. Теоретические вопросы развития памяти детей старшего дошкольного возраста

1.1. Понятие «память» в современной психолого-педагогической литературе

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немыслим [21].

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности - воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. С.Л. Рубинштейн писал, что без памяти мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом [25].

Память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания [7].

Поскольку память включена во все многообразие жизни и деятельности человека, то и формы ее проявления чрезвычайно многообразны. Существует несколько оснований для классификации памяти. В качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти выступает зависимость ее характеристик от особенностей деятельности, в которой осуществляются процессы запоминания и воспроизведения. При этом отдельные виды памяти вычленяются в соответствии с тремя основными критериями [1].

По характеру психической активности, преобладающей в деятельности, память выделяют двигательную память - это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем. Без памяти на движения мы должны были бы каждый раз учиться сначала осуществлять соответствующие действия. Обычно признаком хорошей двигательной памяти является физическая ловкость человека, сноровка в труде, «золотые руки».

Эмоциональная память – это память на чувства. Данный вид памяти заключается в нашей способности запоминать и воспроизводить чувства.

Образная память – это память на представления, картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы и др.

Словесно-логическая память выражается в запоминании и воспроизведении наших мыслей. Мы запоминаем и воспроизводим мысли, возникшие у нас в процессе обдумывания, размышления, помним содержание прочитанной книги, разговора с друзьями.

Все виды памяти тесно связаны друг с другом и не существуют независимо друг от друга.

По характеру целей деятельности память делят на произвольную и произвольную.

В первом случае имеется в виду запоминание и воспроизведение, которое осуществляется автоматически, без волевых усилий человека, без контроля со стороны сознания. Во втором случае такая задача присутствует, а сам процесс требует волевого усилия.

По продолжительности закрепления и сохранения материала (в связи с его ролью и местом в деятельности) – на кратковременную, долговременную и оперативную. Объем кратковременной памяти индивидуален, характеризует способность механически, т. е. без использования специальных приемов, запоминать воспринимаемую информацию. Объем кратковременной памяти равен 7 ± 2 единиц. Промежуточная (буферная) память – промежуточная инстанция между кратковременной и долговременной памятью. Здесь информация сохраняется до возможности перевести ее в долговременную память. Долговременная память не ограничена по объему и времени сохранения информации. Понятием оперативная память обозначают мнемические процессы, обслуживающие непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия, операции, например, решение арифметической задачи [25].

По характеру запоминаемого материала могут быть выделены зрительная, слуховая, осязательная память. По параметрам длительности хранения информации в памяти выделяют сенсорную, где хранение осуществляется не более полутора секунд, кратковременную с временем хранения не более тридцати секунд и долговременную память, позволяющую хранить материал постоянно [5].

То, что обычно мы называем памятью, вовсе не представляет собой чего-либо однородного, но на самом деле заключает в себе ряд сложных моментов. Прежняя психология насчитывала четыре таких момента, называя первым само закрепление реакции, то есть наличие первого следа от данного

раздражения. Этот момент присущ, вероятно, всем решительно раздражителям, которые проходят через наш мозг [4].

Второй момент процесса памяти заключается в том, что по известному сигналу испытуемый производит заученное движение или произносит нужное слово. Так если испытуемый произносит несколько раз стихотворение, держа перед глазами книжку, то моментом воспроизведения реакций мы будем называть тот, когда эти реакции сумеют у него возникнуть без наличия соответствующих раздражителей, то есть когда стихотворение сможет быть произнесено без наличия книги. Но мы прекрасно знаем, что никакая реакция без наличия раздражителей невозможна, следовательно, и воспроизведение, которое означает в сущности реакцию, всегда для своего возникновения нуждается в известных раздражителях. Все дело сводится к тому, что процесс воспроизведения реакции в качестве своего основного толчка подчиняется внутреннему раздражителю. Затем все части воспроизводимых реакций связываются между собой так, что ответ на одну реакцию служит раздражителем для следующей. Это чрезвычайно легко видеть на простейшем примере, когда, забыв какую-нибудь строчку, мы начинаем читать стихотворение с самого начала, и тогда предшествующая строчка сама вызывает не достающую. Таким образом, второй момент сводится к установлению связей между внутренним раздражителем и данной группой, реакций, с одной стороны, и между отдельными членами группы, с другой [7].

Третий момент в процессе памяти так называемый момент узнавания, который сводится к тому, что воспроизведенная реакция осознается нами как уже бывшая. В данном случае речь идет о том, что к воспроизведенной реакции присоединяется новая реакция, которая как бы отождествляет воспроизведенную реакцию с прежней [7].

Наконец, на четвертом месте должен быть поставлен последний момент, в сущности представляющий собой опять совершенно новую реакцию – момент локализации, то есть нахождение места и времени и той связи обстоятельства, в которых проявилась данная реакция. Нам должно быть совершенно понятно, почему каждый из этих моментов может существовать совершенно отдельно, без остальных. Причиной этого является то, что перед нами совершенно разные роды деятельности памяти [8].

Психические процессы памяти составляют такие единицы как запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание информации.

Первоначальная форма запоминания – так называемое непреднамеренное или произвольное запоминание, то есть запоминание без заранее поставленной цели, без использования каких-либо приемов. Это простое запечатление того, что воздействовало, сохранение некоторого следа от возбуждения в коре мозга. Каждый процесс, происходящий в коре мозга, оставляет следы после себя, хотя степень их прочности бывает различна. Произвольно запоминается многое из того, с чем человек встречается в жизни, окружающие предметы, явления, события повседневной жизни, поступки людей, содержание кинофильмов, книг, прочитанных без всякой учебной цели, и так далее, хотя не все они запоминаются одинаково хорошо [9].

Лучше всего запоминается то, что имеет жизненно важное значение для человека, все, что связано с его интересами и потребностями, с целями и задачами его деятельности. Даже произвольное запоминание носит избирательный характер, определяется отношением к окружающему. От произвольного запоминания надо отличать произвольное запоминание, характеризующееся тем, что человек ставит перед собой определенную цель – запомнить то, что намечено, и использовано. Произвольное запоминание

представляет собой особую и сложную умственную деятельность, подчиненную задаче запомнить и включающую в себя разнообразные действия, заполняемые для того, чтобы лучше достичь этой цели. В процессе обучения преднамеренное запоминание нередко принимает форму заучивания, то есть многократного повторения учебного материала до полного и безошибочного его запоминания. Так, например, заучиваются стихи, определения, законы, формулы, исторические даты и так далее. Поставленная цель – запомнить, играет важную роль, определяя собой всю деятельность запоминания. При прочих равных условиях произвольное запоминание заметно продуктивнее непреднамеренного, произвольного запоминания [15].

Исследование П. И. Зинченко в этом плане убедительно доказали, что установка на запоминание, делающая его прямой целью действия субъекта, не является сама по себе решающей для эффективности этого процесса, произвольное запоминание может оказаться эффективнее произвольного. В опытах Зинченко непреднамеренное запоминание картинок в ходе деятельности, целью которой была их классификация, оказалось определенно выше, чем в случае, когда перед испытуемым была поставлена задача, картинки запомнить [12].

Посвященное той же проблеме исследование А. А. Смирнова подтвердило, что произвольное запоминание может быть продуктивнее, чем намеренное: то, что испытуемые запоминали произвольно, попутно в процессе деятельности, целью которой было не запоминание, запомнить прочнее, чем то, что они старались запомнить специально. Анализ конкретных условий, при которых произвольное запоминание, то есть, по существу, запоминание, включенное в какую-нибудь деятельность, оказывается наиболее эффективным, вскрывает характер зависимости запоминания от деятельности, в ходе которого оно совершается [14].

Одной из основных задач психологической науки с самого начала было измерить доступный человеку объем памяти, быстроту, с которой он может запомнить материал, и время, в течение которого он может удерживать материал. Эта задача не является простой. Измеряя память, необходимо принять все меры, чтобы объем материала, который запоминают испытуемые, не был уложен в определенные смысловые структуры. Задача измерения объема памяти в ее наиболее чистом виде была разрешена известным немецким психологом Эббингаузом. Для исследования объема памяти он предлагал испытуемому ряд бессмысленных слогов, которые давали наименьшие возможности для осмысления. Предлагая испытуемому запомнить 10 –12 слогов и отмечая число удержанных членов ряда, Эббингауз принял это число за объем «чистой» памяти. Первым и главным результатом этого исследования было установление среднего объема памяти, которое характеризовало человека. Оказалось, что в среднем человек легко запоминает после первого чтения пяти-семи отдельных элементов, это число значительно колеблется, и если люди с плохой памятью удерживают только четырех – пяти изолированных элементов, то люди с хорошей памятью оказываются в состоянии сразу после первого чтения удержать семь –восемь изолированных и бессмысленных элементов. В целом необходимо отметить, что как объем памяти, так и прочность запоминания зависят от многих условий [18].

Закрепление и воспроизведение реакций, как и все остальные формы поведения, не представляют собой постоянную величину, но сильно колеблются в зависимости от возраста, пола и индивидуальности. В частности, память принято различать со стороны быстроты и прочности запоминания. Д. Джейм сравнивает в этом отношении память различных людей с воском и желе, так как, и там и здесь благодаря пластичности вещества легко и быстро получается нужный отпечаток, но, если воск не удерживает, с желе он быстро исчезает. Далее, память варьирует в смысле

объема, то есть количества закрепленных реакций, длительности того срока, в течение которого сохраняется закрепленная реакция, точности и так далее [3].

Все эти стороны имеют при различного рода закреплениях далеко не одинаковую важность. Иной раз нам важно получить продолжительное, но не особенно точное запоминание, другой раз, напротив, необходимо иметь наиболее точное, но не особенно длительное запоминание. Для педагога важно всякий раз отдавать себе отчет в том, какое именно запоминание он рассчитывает получить на этот раз, потому что, как мы увидим ниже, от этого зависят характер и результаты запоминания [15].

У детей память развивается не сразу, и в первой стадии ребенок является, по выражению Штерна, существом настоящего времени [18].

Несколько позже память начинает развиваться у детей, но все же непосредственная память у детей слабее, чем у взрослых. Эббингауз проделавший экспериментальное исследование памяти при помощи заучивания бессмысленных слогов, нашел, что в восемь-десять лет дети способны воспроизвести в полтора раза меньше слогов непосредственно после заучивания, чем люди в восемнадцать-двадцать лет. Такие же результаты получил Бине, исследуя память трех классов школы [2].

Согласно всем данным, следует думать, что память растет и развивается в детском возрасте, доходя до высшей точки, по Лейману, в двадцать пять лет, но после начинает медленно понижаться [17].

Воспроизведение можно определить как процесс памяти, в результате которого происходит актуализация закреплённого ранее содержания психики путём извлечения его из долговременной памяти и перевода в оперативную [6].

Процесс актуализации (восстановление прежде усвоенного материала) может характеризоваться различной степенью трудности или лёгкости протекания: «автоматического» узнавания окружающих нас предметов до мучительно трудного припоминания забытого. В соответствии с этим, выделяя внутри процесса воспроизведения его различные виды, можно расположить их в следующем порядке: узнавание, воспроизведение и припоминание [1].

Узнавание – это воспроизведение какого-либо объекта в условиях повторного восприятия. Узнавание имеет большое жизненное значение. Без него мы каждый раз воспринимали бы предметы как новые, а не как уже знакомые нам [2].

Собственно воспроизведение, в отличие от узнавания, осуществляется без повторного восприятия того объекта, который воспроизводится. Воспроизведение вызывается обычно содержанием той деятельности, которую человек осуществляет в данный момент, хотя эта деятельность и не направлена специально на воспроизведение. Такое воспроизведение будет не произвольным. Однако оно не совершается само собой, без толчка. Толчком к произвольному воспроизведению бывают восприятия предметов, представления, мысли, вызванные, в свою очередь, определёнными внешними воздействиями [19].

Непроизвольное воспроизведение может быть направленным и организованным тогда, когда оно вызвано не случайно воспринятыми объектами, а содержанием определённой деятельности, которую человек выполняет в данный момент. Так, у человека под влиянием содержания прочитанной книги непроизвольное воспроизведение его прошлого опыта будет более направленным и организованным [18].

Произвольное воспроизведение вызывается непродуктивной задачей, которую человек ставит перед собой. В тех случаях, когда весь материал

закреплён прочно, воспроизведение происходит легко. Но иногда не удаётся вспомнить то, что необходимо, и тогда приходится делать активные поиски. Такое воспроизведение называется припоминанием. Исследования показывают, что успешность припоминания зависит от того, насколько точно и чётко осознаётся содержание репродуктивной задачи [12].

Воспоминание – это воспроизведение образов нашего прошлого, локализованных во времени и пространстве. При воспоминаниях мы не только воспроизводим объекты прошлого, но и относим их к определённым времени и месту, то есть, воспринимаем, где, когда, при каких обстоятельствах они воспринимались нами, связываем их с определёнными периодами нашей жизни, осознаём их временную последовательность [13].

Процесс забывания может быть более или менее глубоким. Забывание оказывается тем более глубоким, чем реже включается определённый материал в деятельность личности, чем менее значимым становится он для достижения целей. При этом невозможность припомнить какой-либо материал не означает, что он полностью потерян, совершенно выпал из опыта личности. Забывается конкретная форма материала, в то время как его существенное, устойчиво значимое содержание включается в соответствующие знания и формы поведения и воспроизводится в этих формах поведения в интегрированном виде [15].

Менее устойчивое, а также временное забывание может быть связано с действием отрицательной индукции. Так, сильные посторонние раздражители во время заучивания могут либо затруднять образование новых временных связей, либо ослаблять, как бы стирать следы ранее выработанных связей и вызывать тем самым забывание. Такое забывание может быть связано с влиянием предшествующей деятельностью (проактивное торможение) или, наоборот, с отрицательным влиянием последующей деятельности (ретроактивное торможение). Торможение проявляется

особенно тогда, когда предшествующая или последующая деятельность была сложной или сходной по содержанию с настоящей деятельностью [7].

Отсюда вытекают важные педагогические выводы. Во-первых, при переходе от одного материала к другому необходимо делать небольшой перерыв, отдыхать от умственной работы. Во-вторых, готовя домашние задания, надо по возможности учить менее сходные предметы: например, после литературы - алгебру, а не историю [3].

Временное забывание может быть вызвано и запредельным торможением, которое наступает вследствие перенапряжения соответствующих корковых клеток. Этим объясняется резкое снижение запоминания в утомлённом состоянии. После возобновления нормальной работы нервных клеток то, что забылось, может быть воспроизведено.

Забывание зависит от времени. Это впервые установил немецкий психолог Эббингауз, который показал, что забывание особо интенсивно протекает после заучивания, а затем замедляется. Многочисленные исследования, проведенные после, показали, что темп забывания зависит и от содержания материала, и от его осознанности. Чем более осознан материал, тем медленнее он забывается [8].

Забывание не является только лишь функцией времени. Подобно запоминанию и воспроизведению, оно также имеет избирательный характер устойчиво значимый материал, связанный своим содержанием с потребностями человека, с его интересами и целью его деятельности, дольше хранится в памяти. Сохранение материала определяется степенью его участия в деятельности личности. В прессе сохранения и воспроизведения закреплённый в памяти материал подвергается определённым качественным изменениям. В связи с эти разные части материала забываются не одинаково. Результаты исследования показывают, что лучше всего сохраняются

основные положения, менее полно сохраняются отдельные смысловые единицы [21].

Память у людей обнаруживает ряд более или менее выраженных типологических особенностей. По С.Л. Рубенштейну, для индивидуализированного учета особенностей процессов сохранения и воспроизведение конкретного человека, недостаточно, поэтому констатировать, что у него вообще хорошая или плохая память. Существенно знать ее специфические качества и особенности [25].

Первая дифференциация типов памяти связана с тем, как сенсорная область служит наилучшей основой для воспроизведения. Одни люди лучше запоминают зрительные, другие – слуховые, третьи – двигательные данные. Один человек, для того чтобы запомнить, должен сам прочесть текст, и в запоминании у него восстанавливается преимущественно зрительный образ, у другого – такую же преобладающую роль играют слуховые восприятия и представления, у третьего - двигательные, текст закрепляется у него лучше всего посредством записи. Чистые типы встречаются редко, а обычно наблюдается смешанные, зрительно – слуховой типы памяти [5].

У большинства людей господствующим является зрительный тип запоминания предметов и словесно–двигательный при запоминании словесного материала. Встречаются, однако, люди с ярко выраженным зрительным типом запоминания словесного материала, который иногда приближается к «эйдетическому» типу памяти.

Далее память у людей различается: по скорости запоминания, по прочности длительности запоминания материала, по количеству или объему запоминаемого материала, по точности [18].

В отношении каждого из этих качеств память одного человека может отличаться от памяти другого.

Наконец, нужно различать более непосредственный, иногда приближающийся к эйдетическому, тип памяти (как, например, у Фрейда.) и более опосредованный, основанный на хорошей организации навыков умственной работы. Первый по большей части ярче, второй прочнее. Первый по преимуществу образный, второй – речевой.

Говоря о типах памяти, необходимо иметь ввиду, что особенности процессов запоминания (быстрота, прочность его и так далее.), зависят от того, кто и что запоминает, от конкретного отношения данной легкости к тому, что подлежит запоминанию [12].

1.2. Закономерности развития памяти детей старшего дошкольного возраста

Развитие памяти зависит от условий жизни ребёнка, от его воспитания и обучения. Под влиянием внешних воздействий в мозгу ребёнка начинают образовываться временные связи, которые и составляют физиологическую основу памяти.

Уже в середине первого месяца жизни у младенца можно наблюдать образование простейших условных рефлексов. Так, двухмесячный младенец, привыкший к тому, что его перед кормлением берут на руки, начинает затихать и искать губами грудь матери, как только его вынут из колыбели. Несколько позднее, к концу первого полугодия, у ребёнка появляется узнавание. Например, появление матери, которая повседневно заботится о ребёнке, вызывает у него положительную реакцию. Младенец улыбается,

всплескивает ручками, издаёт тихие звуки. Такое узнавание требует установления более сложных временных связей между ответными реакциями ребёнка и определённым комплексом раздражителей.

Постепенно у младенца расширяется круг узнаваемых предметов. Вслед за узнаванием появляется воспоминание. Ребёнок, например, пытается искать исчезнувшую вещь, поворачивает голову в сторону названного предмета. Это говорит о том, что у него возникает воспоминание о предмете, который в данный момент не воспринимается. Первоначально промежуток времени, а течение которого удерживается в памяти какое-нибудь впечатление, очень незначителен. Годовалый ребёнок воспринимает лишь то, что случилось несколько дней назад. К трём годам длительность сохранения воспоминаний увеличивается до нескольких месяцев.

Прочность и длительность запоминания у четырёхлетнего-пятилетнего ребёнка становятся настолько значительными, что ряд впечатлений, полученных в этом возрасте, сохраняется на всю жизнь.

Воспоминания дошкольника обладают ярко выраженным наглядным, образным характером.

Часто вспоминаемый предмет представляется ребёнку так живо и ярко, будто он вновь его воспринимает. Часто какая-нибудь деталь, которая осталась бы не замеченной взрослым, ребёнком запоминается прочно и надолго.

Наглядный материал (предметы и их изображения) в дошкольном возрасте запоминается значительно лучше, чем отвлечённые положения. Из словесного материала значительно лучше удерживаются в памяти образные описания, особенно когда они носят художественный, эмоционально-выразительный характер.

Существовало неправильное мнение, что в дошкольном возрасте механическая память преобладает над логической. В действительности осмысливание нового материала, активное его изучение оказывает существенное влияние на запоминание дошкольника.

Конечно, характер такого осмысления изменяется в процессе развития дошкольника. Если младшие дошкольники ориентируются, главным образом, на внешние, наиболее бросающиеся в глаза признаки предметов, то старшие начинают замечать менее яркие, но зато более существенные их особенности. В соответствии с этим изменяется и содержание детских представлений.

У старших дошкольников наряду с наглядными представлениями об отдельных вещах большую роль начинают играть общие представления о группе сходных предметов.

Когда малыша просят рассказать про тот или иной предмет, он вспоминает виденный им какой-нибудь конкретный случай. Например, трёхлетнего ребёнка спрашивают: «Ты помнишь, какая бывает кошка?» Он отвечает: «Чёрный Васька с Жучкой дерётся». В отличие от этого ответы старших детей носят более обобщённый характер. Например, шестилетняя Маня на подобный вопрос отвечает: «Они мышей ловят, живут в домах, любят молоко».

Здесь ребёнок основывается уже не на воспоминании об отдельной, конкретной кошке (чёрном Ваське), а на известном представлении о кошках вообще.

Таким образом, у дошкольника наряду с образной памятью начинает складываться память словесно-логическая. В этом обнаруживается развитие второй сигнальной системы в её взаимодействии с первой. Образование временной связи между словесными сигналами, обозначающими

обобщённые группы сходных предметов и явлений, придаёт запоминанию словесно-логический характер.

В дошкольном возрасте особенно ярко выступает зависимость памяти от особенности деятельности ребёнка. Один и тот же материал запоминается детьми по-разному, в зависимости от того, что они с ним делают.

Если, например, привести дошкольника в лабораторию и заставить его запоминать отдельные слова, произносимые исследователем, то он запомнит незначительное их число. Но если дать ребёнку запомнить тот же материал в процессе игры или содержательного занятия, то он удержит в памяти гораздо большее число слов.

На более ранних ступенях развития, в преддошкольном и дошкольном возрасте, память носит произвольный характер.

Ребёнок запоминает то, что приобрело в его жизни, в его деятельности важное значение, что его заинтересовало, что вызвало у него сильное и яркое впечатление. При этом дети не ставят себе специальной цели запомнить что-либо. Предметы «запоминаются» как бы сами собой, в процессе игровой деятельности или участия в посильных видах труда. Попытки со стороны взрослого поставить перед маленьким ребёнком задачу запомнить что-нибудь не приводят ни к каким результатам либо даже отрицательно влияют на успешность запоминания.

Когда, например, малышу дают какой-нибудь материал (игрушки, кубики, картинки), не ставя перед ним специальной задачи его запомнить, то, играя с ним, сооружая из него постройки и т. п., он очень хорошо его запоминает. Но если, дав ему такой же материал, настойчиво требовать, чтобы он обязательно его запомнил, ребёнок растерянно сидит над ним, ничего не делая, и в конце концов ничего не запоминает.

Память как особая целенаправленная деятельность — как произвольное запоминание и припоминание — у детей этого возраста ещё не сложилась.

В середине дошкольного возраста под влиянием воспитания постепенно начинают складываться произвольное запоминание и припоминание. Участвуя в коллективных играх и в организованных занятиях, ребёнок постепенно научается запоминать то, что требуют от него окружающие, на что указывает воспитатель. Возрастает роль слова, второй сигнальной системы в процессах памяти.

Произвольное запоминание и припоминание возникают первоначально в особо благоприятных условиях. Для ребёнка-дошкольника очень важно, чтобы выполнение задачи запомнить что-либо подкреплялось достижением непосредственного результата в его практической деятельности.

Если просто сказать ребёнку-дошкольнику: «Запомни это!», то такая инструкция в большинстве случаев не достигает цели, так как она не связана с его деятельностью. Но если задача запомнить связывается с выполнением какого-нибудь ответственного задания, даваемого взрослым, или же входит в содержание занимательной игры, то задача ребёнком принимается, и он начинает активно стремиться к её разрешению.

На первых порах произвольное запоминание у дошкольника носит очень несовершенный характер. Ребёнок не владеет приёмами запоминания, он ещё не знает, что нужно сделать для того, чтобы лучше запомнить.

Постепенно при правильной организации воспитательной работы к концу дошкольного возраста ребёнок научается сознательно пользоваться простейшими приёмами памяти. Для того чтобы запомнить какой-нибудь материал, ребёнок внимательно с ним знакомится, повторяет его несколько раз, стремится установить соответствующие связи и т. д.

Мальчик пяти лет выслушивает поручение, даваемое ему воспитательницей, и говорит: «Вы мне ещё раз скажите, а то я забуду». Он уже знает, какую роль играют повторения, и стремится их использовать для лучшего запоминания.

В развитии произвольной памяти у дошкольника решающую роль играет организация воспитательной работы. Ребёнок не сам выдумывает себе задачу запоминания и не сам изобретает соответствующие приёмы. Дело начинается с того, что взрослый предлагает ребёнку запомнить то или другое, организует деятельность, при которой эта задача может быть разрешена, указывает некоторые приёмы, способствующие лучшему запоминанию, и т. д.

Когда ребёнок приобретает известный опыт в этом отношении, он и сам начинает ставить перед собой задачу запоминания, по собственной инициативе произвольно запоминает или припоминает необходимый материал.

Развитие произвольной памяти имеет важное значение для подготовки ребёнка к школьному обучению. Никакая учебная деятельность не окажется возможной, если ребёнок будет запоминать только то, что его непосредственно интересует, не считаясь с требованиями учителя, с теми задачами, которые выдвигаются школьной программой.

Развитие памяти не заканчивается в период детства, оно может продолжаться и у взрослого человека, изменяя свои особенности в зависимости от условий его жизни и характера его деятельности. Например, у лиц художественных профессий (художников, музыкантов) большое развитие получает образная память, в то время как у учёных-теоретиков интенсивно развивается память словесно-логическая.

Усовершенствование памяти у юноши и взрослого человека в значительной мере зависит от того, как они работают над своей памятью, как

они её развивают. Знакомясь с особенностями памяти и изучая её закономерности, человек получает возможность овладеть более совершенными способами запоминания и тем самым существенно повысить его эффективность.

Выводы по I главе

Таким образом, на основе изученной литературы, мы выяснили, что память - форма психического отражения, которая заключается в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делает возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. В памяти отражается прошлый опыт человека — результат его восприятий, переживаний, деятельности. Абсолютно все знания, умения, есть следствие способности мозга запоминать и сохранять в памяти образы, мысли, пережитые чувства, движения и их системы. Память создает, сохраняет и обогащает знания человека, умения, навыки, без чего не мыслимы ни успешное учение, ни плодотворная деятельность.

Формы проявления памяти многообразны и включаются во многие сферы жизнедеятельности человека.

Развитие памяти зависит от многих факторов, в частности от условий жизни ребёнка, от его воспитания и обучения. Под влиянием внешних воздействий в головном мозге ребёнка начинают образовываться временные связи, которые и составляют физиологическую основу памяти.

Память – важнейшая психическая функция, лежащая в основе обучения. У старших дошкольников наряду с наглядными представлениями об отдельных вещах большую роль начинают играть общие представления о группе сходных предметов.

Глава 2. Проблема развития памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в психолого-педагогической и научно-методической литературе

2.1. Психолого – педагогическая характеристика слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Известно, что поражение функции слухового анализатора приводит к целому ряду вторичных отклонений и прежде всего к задержке в речевом развитии. Речь выступает как средство взаимосвязи людей с окружающим миром. Нарушение такой связи приводит к уменьшению объема получаемой информации, что сказывается на развитии всех познавательных процессов, и тем самым влияет в первую очередь на процесс овладения всеми видами двигательных навыков (Л.С. Выготский, 1956; Н.Г. Морозова, 1973; В. Трофимов, 1980 и др.).

Самостоятельно речь у детей с нарушениями слуха формируется не в полной мере, что может выражаться в бедном словарном запасе, выпадении отдельных слогов, нарушениях звукопроизношения, особенностях

построения фраз. Вывод налицо - чем лучше слух, тем качественнее речь. Однако не будем забывать, что потерю или снижение слуха у ребенка следует рассматривать иначе, чем у взрослого. Взрослому человеку легче сохранить уже имеющуюся речь, в то время как у детей самостоятельное ее формирование крайне затруднено или невозможно, но даже взрослого человека, потерявшего слух, подстерегает опасность распада уже имеющейся речи из-за отсутствия слухового контроля.

В настоящее время постоянно повышается интерес к проблеме образования слабослышащих детей. Усилия педагогов должны быть направлены, главным образом, на гуманизацию, социальную адаптацию и поиск новых форм и методов обучения; на интеграцию в общество детей с нарушениями функции слуха [27].

У некоторых дошкольников с пониженным слухом в большей степени проявляются: а) эмоциональные нарушения (гнев, страх, боязнь, тревога); б) нарушение поведения (негативизм, агрессивность, жестокость к сверстникам); в) моторные расстройства (гиперактивность, психомоторное возбуждение, беспокойство, нервные тики, блефароспазм); г) вестибулярные расстройства (шаткая походка, "шарканье" ногами при ходьбе, головокружения); д) нарушение речи (аутизм, невнятность, скандированность речи); е) вредные привычки (сосание пальца, кусание ногтей). У слабослышащих детей преобладает тормозной тип нервной системы над возбудимым (Рахманинов В.М., 1988). Как утверждает Ф.Ф. Рау (1971), звуковые и кинестетические образы слов, словосочетаний, запечатлённые в мозгу в результате их многократного восприятия и воспроизведения в процессе речевого общения с окружающими, служат основой владения языком. Оживление слуховых и кинестетических образов, скрытые, а иногда и явные движения речевых органов составляют основу внутренней речи, которая играет важнейшую роль в механизме нашего мышления.

Поскольку слабослышащие дети ограничены в возможностях овладения устной речью, наблюдаются существенные отклонения в умственном развитии. По данным Т.Ф. Розановой, по этим признакам выделяется пять групп:

1. С относительно высоким уровнем развития наглядного, словесно-логического и понятийного мышления. Не уступают слышащим сверстникам по уровню развития наглядного мышления и отстают по развитию понятийного приблизительно на три года. Для них характерна высокая обучаемость, активность и самостоятельность. Эти дети усваивают школьную программу в полном объеме.

2. Средний уровень наглядного и словесно-логического мышления. Средняя успеваемость. Для таких детей необходима дополнительная работа с дефектологом, без этой помощи программу они не усваивают.

3. Низкий уровень развития наглядного и словесно-логического мышления. Низкая обучаемость, пониженная работоспособность; необходим индивидуальный подход и более медленный темп обучения.

4. Высокий уровень развития наглядного мышления, низкий уровень словесно-логического. Это наиболее часто встречающаяся категория. Дети обучаются сложно по таким предметам как: математика, русский язык, точные науки. Обычно двигательные дети развиты, но требуется специальный подход, так как самостоятельно программу они не усваивают.

5. Относительно высокий уровень словесно-логического мышления. Наиболее редко встречающаяся категория; при современной коррективной воспитании успевают хорошо, в полном объеме усваивают программу. Учитывая вышеизложенное, обучение детей, особенно на начальном этапе, базируется на организации дисциплины на занятиях. Необходимым условием этого является умение концентрировать и удерживать внимание, поэтому с первых занятий необходимо уделять время развитию внимания

слабослышащих школьников. Для аномальных детей особенно важной становится задача обучения сосредоточению внимания на речи и развитие слухового внимания [35].

Значительные сдвиги в психическом развитии происходят в старшем дошкольном возрасте, что обусловлено развитием различных сторон познания – восприятия, мышления, внимания, воображения, памяти, формированием произвольности психических процессов. В этом возрасте большое влияние на развитие ребенка оказывает формирование разных видов детской деятельности: игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой.

У детей старшего дошкольного возраста формируется интерес к окружающему миру, познанию предметов и явлений, различных связей между ними. Однако основой познания в первую очередь является чувственное – процессы восприятия, наглядные формы мышления.

Процессы чувственного познания начинают интенсивно развиваться в дошкольный период детства и у детей с нарушениями слуха. Развитие познавательных интересов, становление предметной деятельности, формирование игр способствуют сенсорному развитию слабослышащих детей. Однако нарушение речи и средств общения, отставание в предметной и игровой деятельности приводят к своеобразию и задержке сенсорного развития необученных слабослышащих детей [21].

По мере сенсорного развития ребенка совершенствуются способы восприятия: на смену более простым способам («пробам», примериванию) приходит развернутое зрительное соотнесение, что свидетельствует о интериоризации перцептивной ориентировки. Важную роль в сенсорном развитии играют овладение предметной и игровой деятельностью, появление предметного рисунка, овладение элементами трудовой деятельности. Наряду с овладением восприятием свойств предметов и отношений формируются

пространственные и временные представления, значительно обогащающие ориентирование ребенка в окружающем мире.

Вместе с тем у старших дошкольников с нарушениями слуха отмечаются большие по сравнению со слышащими сверстниками трудности в формировании образов представлений, в частности нечеткость, расплывчатость эталонных представлений, не закрепленных в слове. Замедленно происходит становление целостного образа предмета, что находит свое отражение при складывании разрезных картинок, лото-вкладок. Особенности сенсорного развития обнаруживаются в виде трудностей выделения свойств и отношений предметов и в других видах деятельности.

Уровень сенсорного развития слабослышащих старших дошкольников претерпевает существенные изменения в процессе обучения. Возможности усвоения сенсорного опыта увеличиваются по мере овладения речью. Развитие восприятия опосредуется усвоением слов, фиксирующих сенсорные эталоны, что способствует закреплению более четких, дифференцированных представлений о предметах. Вместе с тем, как было убедительно показано А. А. Венгер, употребление слабослышащими детьми слов, фиксирующих сенсорные эталоны, не всегда опирается на адекватные зрительные представления: слово может быть «пустым», не содержать в себе необходимую степень обобщения сенсорного опыта. Устранению таких проблем может способствовать обучение детей способам обследования и сопоставления свойств предметов, специальная работа по объединению эталона со словом. При рано начатом систематическом обучении, слабослышащие старшие дошкольники могут достигать высокого уровня сенсорного развития, характерного для их слышащих сверстников [36].

Задержка формирования предметной и игровой деятельности, недостаточный опыт использования многообразных вспомогательных предметов и орудий, отсутствие или недоразвитие речи и речевого общения

отражаются и на развитии наглядного мышления у детей с нарушениями слуха (А. А. Катаева, Ж. И. Шиф, Т. И. Обухова, Н. В. Яшкова). Развитие наглядно-действенного мышления протекает у детей, имеющих нарушения слуха, с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей. Наглядно-действенное мышление связано с решением практических задач в проблемной ситуации, для решения которых необходимо самостоятельно найти выход, чаще всего с помощью вспомогательных средств или орудий. Для характеристики уровня наглядного мышления важен учет способов выполнения заданий, которыми пользуется ребенок.

Старшие дошкольники с нарушениями слуха прибегают к многократным пробам, фиксируя внимание при выполнении практических заданий в основном на цели, а не на способах ее достижения. Позже начинают использовать зрительное примеривание, но при выполнении сложных заданий они тоже нередко прибегают к пробам, т. е., у них отмечается сочетание элементов внешнего ориентировочного действия со зрительным перцептивным действием.

Развитие мышления у слабослышащих детей идет в том же направлении, что и у слышащих: развиваются возможности практического анализа, сравнения, синтеза. Однако более сложные процессы, требующие высокого уровня обобщения и синтезирования целого, развиваются медленнее. Вместе с тем участие детей в практической деятельности, ориентирование в окружающем мире, осмысление назначения различных предметов, понимание некоторых явлений, с которыми ребенок сталкивается в повседневной жизни, способствуют возможности осуществлять практический анализ, синтез, наглядное обобщение [15].

Уровень развития наглядных форм мышления неоднороден. Решение интеллектуальных задач слабослышащими детьми осуществляется на более

высоком уровне: они пользуются более сложными способами ориентирования по сравнению с глухими сверстниками. По данным А. А. Катаевой, тугоухие дети лучше справляются с выполнением заданий, требующих более сложных обобщений, пространственной ориентировки, представлений.

Систематическая работа по умственному воспитанию, тесно связанная с развитием различных сторон и функций речи, является важнейшим условием развития наглядных форм и словесного мышления, сглаживания различий в познавательной деятельности между детьми с нарушениями слуха и их слышащими сверстниками.

В ходе целенаправленного обучения слабослышащих дошкольников создаются условия для обогащения изобразительной и конструктивной деятельности.

Уровень понимания слабослышащими детьми обращенной речи неоднороден: часть детей понимает элементарную обращенную речь в условиях определенной ситуации, а некоторые понимают только выученные фразы. Некоторые слабослышащие дети с развернутой фразовой речью способны понимать обращенную речь вне ситуации. В общении слабослышащие дети также широко пользуются указаниями на предметы и предметными действиями, естественными жестами, мимическими средствами. Однако они в большей степени (по сравнению с глухими) сочетаются с использованием речи, характеризующейся большим количеством грамматических и фонетических искажений.

В дошкольном возрасте ребенок усваивает правила поведения в обществе, нормы общественной морали. У него появляются самооценка и самоконтроль, развивается эмоциональная и волевая сфера, формируются мотивы деятельности. Важнейшими условиями формирования личности

ребенка является общение со взрослыми и сверстниками, включение в разные виды детской деятельности [12].

Становление личности ребенка связано с формированием эмоционально-волевой сферы. Эмоциональное развитие детей с нарушениями слуха подчиняется основным закономерностям развития эмоций и чувств слышащих детей, однако имеет и свою специфику. Недостаток звуковых раздражений ставит ребенка в ситуацию «релятивной сенсорной изоляции», не только задерживая его психическое развитие, но обедняя его мир и эмоционально (И. Лангмейер и З. Матейчик, 1984). Несмотря на то, что у слабослышащих наблюдаются те же эмоциональные проявления, что и у их слышащих сверстников, по общему количеству выражаемых эмоциональных состояний они уступают слышащим.

Установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у слабослышащих детей лишь частично обусловлена нарушением слуха и непосредственно зависит от характера общения со взрослыми (В. Петшак). Поведение родителей, особенно неумение взрослых слышащих людей вызвать детей на эмоциональное общение, влияет на эмоциональную сферу.

Усвоение нравственных норм, понимание их смысла происходит у слышащих детей в процессе речевого общения со взрослыми в различных ситуациях, в ходе одобрения или порицания взрослыми поступков ребенка. Важная роль в этом плане принадлежит игре, где дети постигают отношения между людьми, нормы поведения в обществе. Для детей дошкольного возраста большое значение имеют чтение и рассказывание взрослыми сказок, рассказов, стихов.

Значительно сложнее происходит этот процесс у детей с нарушениями слуха. Они могут наблюдать за поступками взрослых и детей, не понимая их смысл и причины. Своеобразие игровой деятельности, трудности понимания и передачи смысловых отношений в игре не позволяют рассматривать игру

необученных детей как средство нравственного воспитания. Родители испытывают затруднения в объяснении ребенку сути поступков, норм поведения. В тех случаях, когда родители выполняют все капризы плохо слышащего ребенка, балуют его, не предъявляют требований к его поведению, не фиксируют внимание на негативных результатах его действий, у него уже в дошкольном возрасте формируются такие качества, как эгоизм, капризность. В дальнейшем отрицательные качества только закрепляются, так как ребенок привыкает к неукоснительному выполнению родителями всех его требований [14].

В процессе обучения, направленного на развитие ребенка, формирование речи и речевого общения, личностное развитие старших дошкольников с нарушениями слуха происходит более интенсивно. В быту и в разных видах деятельности дети знакомятся с разными социальными явлениями, учатся понимать и анализировать свои и чужие поступки. У них формируются такие качества характера, как активность, самостоятельность, происходят развитие и соподчинение мотивов, формирование интереса к окружающему миру (Н. Г. Морозова). У старших дошкольников появляются социальные мотивы, интерес к жизни людей в обществе, стремление к общению с ними. В процессе обучения языку можно наблюдать и формирование интереса к речевой деятельности [23].

Исходя из вышесказанного, можно сделать заключение о необходимости коррекции психофизического развития слабослышащих детей, используя специально подобранные упражнения с учётом их индивидуальных особенностей. Целенаправленное проведение занятий в детских садах для слабослышащих требует разработки специальных методов обучения и контроля, которые должны учитывать особенности физического, функционального, и психического развития дошкольников.

2.2. Особенности развития памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

Память детей с нарушениями слуха изучалась целым рядом исследователей: Р.М. Боркис, И.М. Соловьёвым и др., и было установлено немало фактов, позволяющих видеть общие закономерности развития памяти детей, слабослышащих и слышащих, а также специфические особенности в развитии памяти тугоухих[7].

Исследования особенностей памяти детей с нарушенным слухом имеют принципиальное значение для психологии, поскольку позволяют выявить, в какой мере нарушение слуха (первичное нарушение) и особенности развития речи (вторичные отклонения) оказывают влияние на развитие разных видов памяти.

Остановимся отдельно на характеристике образной и словесно-логической памяти детей с нарушениями слуха, поскольку в развитии этих видов памяти имеются определенные различия.

Слышащий ребенок начинает запоминать слова еще в конце первого года жизни. Далее, по мере овладения словесной речью и ее

совершенствования, у него развивается словесная память. В первые годы жизни у ребенка словесная память произвольна и еще бедна смысловыми связями. В дошкольном возрасте она приобретает все более осмысленный характер, становясь преднамеренной и подчиненной логическому мышлению.

У детей с нарушениями слуха наблюдается задержка в развитии словесной памяти. В то время, когда слабослышащие дети начинают усваивать лишь первые слова, дети с нормальным слухом уже владеют грамматически оформленной речью и быстро запоминают все новые по значению слова, новые речевые высказывания и способы грамматического выражения. [6]

Педагоги, работающие с детьми с нарушениями слуха, формируют у них не только словесную речь, но и словесную память. То, что в обучении словесной речи выступает как деятельность, как процесс живого общения между педагогами и детьми, откладывается у ребенка в виде продукта в структурах словесной памяти. Поэтому, чем точнее в процессе обучения и воспитания будут формироваться у детей с нарушениями слуха значения слов, чем многостороннее педагоги раскроют отношения данного слова с другими словами, чем в более разные речевые контексты

включат данное слово, чем больше будет возможностей у детей для самостоятельных высказываний, тем многообразнее и дифференцированнее возникнут у детей системы словесных связей, тем прочнее и надежнее будет запоминание, тем более продуктивным окажется последующее воспроизведение.

В психологии принято различать осмысленное и механическое запоминание. Осмысленное запоминание основывается на понимании материала, на раскрытии существенных связей и отношений внутри запоминаемого материала, а также между ним и другими предметами или явлениями. Такое запоминание осуществляется благодаря соотнесению воспринимаемого материала с прошлыми знаниями. Механическое же запоминание наблюдается тогда, когда человек, не пытаясь понять содержание запоминаемого материала, стремится его удержать в памяти путем многих повторений. В этом случае запоминание происходит путем образования пространственно-временных связей, отражающих лишь внешние, несущественные отношения между предметами или явлениями. Так, ребенок, запоминая стихи путем многих повторений каждой строчки и совсем не уясняя себе, о чем в этих стихах идет речь, фиксирует в своей памяти лишь внешнюю последовательность слов. [19]

Относительно детей с нарушениями слуха широкое распространение получил взгляд, что они способны только к механическому запоминанию.

Слабослышащие дети могут улавливать смысловые связи между объектами и запоминать их на основе этих связей. Запоминание у них, как и у слышащих, по их мнению, происходит не как изолированный акт запечатления, а как процесс мышления, тесно связанный с существованием определенных групп представлений, возникших у ребенка в прошлом опыте в процессе его деятельности. Случаи, когда дети легко и точно запоминали пары предметов или слов, авторы объясняли осуществившимся взаимодействием следов памяти, возникших при эксперименте, с системами следов, образовавшимися ранее, в прошлом опыте ребенка.

Вместе с тем недостаточно свободное владение словесной речью приводит часто к тому, что слабослышащие дети старшего дошкольного возраста оказываются не в состоянии понять достаточно полно содержание, например, рассказа. Однако неправильно было бы думать, что в этом случае дети совсем ничего не понимают и, следовательно, запоминают чисто механически. Обычно дело происходит так. Дети понимают, о каких предметах идет речь. Они даже довольно хорошо

представляют себе, какие действия совершаются с предметами, или какие действия осуществляют те или иные персонажи. Гораздо труднее им бывает понять более сложные отношения между ними и предметами, а также между предметами. В силу этого слабослышащие дети часто оказываются на какой-либо промежуточной ступени понимания, т. е. между отсутствием понимания и полным пониманием. Такое понимание выражается в упрощении предметных отношений, в обеднении содержания. Возможно, также уподобление вновь воспринятого ранее известному без установления объективно имеющих между ними различий. Во всех этих случаях наблюдается неполное, а иногда даже искаженное понимание. Тем не менее, здесь следует говорить о понимании, хотя и приблизительном, а не об отсутствии понимания текста. [16]

Часто запоминание слабослышащих детей старшего дошкольного возраста представляет собой сплав осмысленного и механического запоминания. Так, при запоминании какого-либо предложения дети осмысленно запоминают отдельные слова и некоторую их последовательность, вместе с тем другую последовательность слов они

фиксируют только на основе их пространственной близости, следования одного за другим.

Наличие такого частично осмысленного, а частично механического запоминания оказывается не всегда достаточно ясным для педагога, особенно если дети отвечают занятию сразу после его заучивания. Проверяя понимание детьми отдельных моментов рассказа, педагог может не обнаружить, что они поняли далеко не все. Позднее же оказывается, что дети почти все забыли. Эти факты в практике обучения слабослышащих детей многочисленны. Из-за них некоторые педагоги приходят к выводу о том, что у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста имеется патология памяти, особое мозговое заболевание. Однако причины забывания следует видеть не в мозговом органическом заболевании, а в способе запоминания, в общем уровне развития словесной речи. [17]

Таким образом, в развитии образной и словесно-логической памяти слабослышащих и слышащих старших дошкольников имеются различия. У слабослышащих детей наблюдается задержка в развитии словесной памяти, а сам процесс запоминания представляет собой сплав

осмысленного и механического запоминания, отчего напрямую зависит общий уровень развития словесной речи ребёнка.

Процесс запоминания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха так же, как у слышащих, опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенности зрительного восприятия слабослышащих влияют на эффективность их образной памяти, в окружающих предметах и явлениях они отмечают часто несущественные признаки. Исследования Т.В.Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала слабослышащие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих детей: в дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов, имеют менее точные, чем их слышащие сверстники, образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или функциональному назначению. При дальнейшем обучении разница со слышащими детьми в успешности запоминания постепенно уменьшается [24].

По характеру произвольного запоминания можно заключить, что в памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

образы предметов в меньшей степени организованны, чем у слышащих. Слабослышащие дети реже пользуются приемами опосредствованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти. Исследования особенностей произвольного запоминания предметов, схематических фигур слабослышащими детьми показали, что у них сложившиеся в опыте системы образов оказываются менее дифференцированными и менее прочными. Например, при запоминании схематичных фигур имеющееся между ними объективное сходство затрудняло запоминание каждой из них, приводило к тому, что вместо какой-то определенной фигуры слабослышащий дошкольник рисовал такую, которая отдаленно напоминала любую из них [27].

Образная память у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста так же, как у слышащих, характеризуется осмысленностью. Процесс запоминания у них опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспрятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенности развития зрительного восприятия, в первую очередь то, что слабослышащие дети отмечают в окружающих предметах и явлениях яркие, контрастные признаки, часто — несущественные, влияют на эффективность их

образной памяти. Слабослышащие дети раньше познают в объектах специфическое, чем особое и общее, отмечают несущественные детали в ущерб главным, но менее заметным. У слышащих детей эти два вида познания предметов развиваются одновременно, что приводит к всевозрастающему у них числу «ступеней разноспецифического узнавания» (И.М. Соловьев). Особенности возникающего образа предмета зависят от восприятия и влияют на последующее запоминание и воспроизведение [4].

При этом слабослышащие старшие дошкольники реже пользовались словесными обозначениями как средством для запоминания, а в случае использования таких обозначений менее точно характеризовали объект, вследствие чего мысленный синтез и сравнение образов предметов были затруднены [26].

Все перечисленные особенности произвольного и произвольного запоминания наглядного материала слабослышащими детьми накладывают отпечаток и на прочность запоминания, т.е. длительность хранения материала в памяти. Согласно исследованиям М.М. Нудельмана у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста изменение образов, хранящихся в памяти, совершается одновременно в двух направлениях: в

направлении потери своеобразия запомнившегося объекта и в направлении усиления этого своеобразия. У слышащих детей более длительно и устойчиво сохраняются точные образы объектов [28].

Формированию творческого воображения способствуют: использование специальных заданий на конструирование, которые выполняются детьми на предметно-действенном уровне. Эти задания способствуют формированию у детей конструктивных навыков, способности к многократному переструктурированию заданных элементов с целью нахождения возможных вариантов решения поставленной задачи.

Использование заданий, моделирующих деятельность воображения на наглядно-образном уровне. Они формируют у детей способность осуществлять все операции по переструктурированию элементов во внутреннем плане, а не на уровне предметных действий.

И те, и другие задания направлены на формирование у детей комбинаторных механизмов воображения и в первую очередь операции «включения», позволяющей создавать на основе одного и того же элемента самые различные образы [29].

Использование на занятиях предметно-практического обучения (ручного труда) или широкого ассортимента природных и синтетических

материалов для обогащения чувственного опыта дошкольников, расширения у них объема представлений об окружающей действительности, т. е. с целью формирования структурных компонентов творческого воображения [24].

Направленность обучения на развитие способности к сюжетному конструированию, включению заданных элементов в простой, а затем и в развернутый контекст; формирование у детей целостного видения мира, представления о взаимосвязи объектов окружающей действительности.

Акцентирование внимания на изображении создаваемых объектов в динамике, в характерных для них движениях, позах, способствует более глубокому пониманию дошкольниками природы вещей, формированию у них развернутых представлений об окружающих объектах [23].

Выделение в качестве структурного этапа занятия деятельности работы с формой, предполагающей создание на основе форм исходных материалов (природных или синтетических) образов различных объектов. Такая работа способствует формированию операциональных компонентов творческого воображения за счет развития комбинаторных навыков, способностей к переконструированию, комбинированию заданных

элементов. В этих условиях продолжается целенаправленное формирование у детей операции «включения» [28].

Предоставление старшим дошкольникам свободы в выборе объектов деятельности, материалов для их изготовления, способов их обработки; разъяснение возможности вариативного выполнения одних и тех же объектов за счет использования различных материалов.

Использование на этапе планирования предстоящей работы так называемых «открытых планов», позволяющих детям в процессе изготовления изделия осуществлять разного рода поправки и дополнения в соответствии с некоторым изменением замысла или возникновением новых идей относительно изготавливаемого изделия [16].

Включение в качестве структурного элемента на заключительных этапах уроков предметно-практического обучения режиссерских и сюжетно-ролевых игр, подразумевающих создание детьми воображаемых ситуаций, принятие на себя роли и моделирование в соответствии с нею своего поведения. В игре создаются необходимые условия для повышения мотивации речи и расширения сферы ее использования в общении, что способствует более оптимальной реализации принципа коммуникации и имеет принципиальное значение в обучении слабослышащих детей [19].

По мнению Е.Г. Речицкой, Е.А. Сошиной создание в процессе занятий проблемных ситуаций, постановка задач логического типа, неоднозначность решения которых стимулирует деятельность творческого воображения и способствует формированию механизмов комбинаторики данного психического процесса [28].

В развитии данного вида памяти у детей с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти.

Особенности запоминания слов слабослышащими детьми старшего дошкольного возраста были изучены Д. М. Маянц, которая обнаружила как сходство, так и различие слабослышащих и слышащих детей при осуществлении запоминания. Сходство определяется тем, что у всех детей запоминание было осмысленным. Но если у слышащих детей все замены слов при воспроизведении были смысловыми, то у слабослышащих детей наблюдалось три типа замен: замены по внешнему сходству слов (угол – уголь, дрожит – держит); смысловые замены; замены слов, в которых сочетается внешнее сходство и смысловая близость (выбрали – собрали, описывал – уписывал) [31].

На успешность запоминания слов слабослышащими детьми оказывает влияние то, к какой грамматической категории относятся эти слова. Слабослышащие дети старшего дошкольного возраста, прежде всего, овладевают существительным, имеющим прямую предметную отнесенность. Формирование представлений о других грамматических категориях проходит значительно сложнее, поскольку должно опираться на соответствующие мыслительные операции (например, на абстрагирование – при усвоении прилагательных, обобщение действий – при усвоении глаголов). Поэтому при запоминании существительных различия между слабослышащими и нормально слышащими детьми к подростковому возрасту постепенно уменьшаются, при запоминании глаголов и прилагательных эти различия продолжают существовать на протяжении всех лет обучения [24].

Трудности, испытываемые слабослышащими детьми в запоминании слов, связаны с особенностями овладения ими словесной речью. Во-первых, во время обучения речи слово воспринимается слабослышащими детьми не как одна смысловая единица, а как последовательность элементов (слогов, букв), на фиксацию которых они затрачивают значительные усилия, т.е. субъективно увеличивается и общее число

запоминаемых элементов, отсюда искажения буквенного состава слова, пропуски и перестановки букв и слогов. Во-вторых, замены могут быть результатом недостаточной дифференцированности значений слов, относящихся к одной ситуации (отсюда такие замены, как хоккей – шайба, горшок – миска). В-третьих, слабослышащие дети гораздо реже используют приемы опосредствованного запоминания, такие, например, как группирование слов по смыслу.

При запоминании слабослышащими детьми старшего дошкольного возраста предложений и связных текстов были обнаружены особенности, отражающие общие закономерности усвоения ими речи [24].

Для слабослышащих детей предложения и тексты не всегда выступают как целостные, иерархически организованные системы, как единые смысловые единицы. Причина этого в недостаточно высоком уровне понимания предложений и текстов. Часто слабослышащие дети воспроизводят предложение только частично, пропуская слова, что нарушает его смысл или делает его аграмматичным.

Слабослышащие старшие дошкольники не могут передать содержание текста своими словами и стремятся к дословному его воспроизведению. По мнению Л.В.Занкова и Д. М. Маянца, такое

стремление объясняется не только недостаточным словарным запасом, но и тем, что слова, используемые слабослышащими дошкольниками, являются «инертными», «малоподвижными», застывшими в определенных сочетаниях [22].

Таким образом, память слабослышащих детей старшего дошкольного возраста развивается медленнее, чем у нормально слышащих детей, но совершенствуется в ходе формирования словесной речи, в процессе игровой и учебной деятельности.

2.3. Специфика работы по развитию памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

Исследования ученых показывают, что память детей с нарушениями слуха развивается сходно с памятью слышащих. С возрастом увеличивается точность узнавания и воспроизведения предметов. Все более используются те или иные опоры при запоминании. Возрастает осмысленность запоминания.

Вместе с тем наблюдается и определенное своеобразие в развитии памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

1. Слабослышащие дети в большей степени, чем слышащие, смешивают сходные объекты, что приводит к менее точному их узнаванию и воспроизведению. В их памяти более, чем в памяти слышащих, взаимоуподобляются образы сходных фигур.

2. У слабослышащих детей обнаруживаются отличия в организации процесса воспроизведения образного материала. Они меньше слышащих используют опосредствующие способы воспроизведения, разнообразные приемы «поиска» образов памяти.

3. Для детей с нарушениями слуха характерны большие трудности мысленного «оперирования» и сопоставления образов, что проявилось при запоминании, узнавании и воспроизведении объектов. Так, при запоминании фигур, каждая из которых предъявлялась сукцессивно, требовалась мысленная интеграция фигуры. Именно в этих условиях запоминание фигур оказалось заметно менее успешным у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, чем у их слышащих сверстников.

Далее узнавание воспринятых ранее изображений предметов среди последовательно предъявляемых сходных изображений должно было

опираться на мысленное сличение образов предметов, и это удавалось с большим трудом или почти не удавалось слабослышащим детям старшего дошкольного возраста. У слабослышащих детей обнаружилось также трудности мысленного сопоставления образов предметов в процессе их воспроизведения, проявившиеся в повторных воспроизведениях фигур, уже ранее нарисованных [41, 43].

Иначе обстоит дело в тех случаях, когда дети могут в большей степени опираться на сопоставление предметов, воспринимаемых непосредственно. Тогда различия между детьми с нарушениями слуха и слышащими детьми становятся гораздо меньше. Например, при узнавании предметов среди сходных в условиях их одновременного предъявления.

4. Отличительные черты образной памяти слабослышащих, намечающиеся при анализе результатов воспроизведения, следующего непосредственно за запоминанием, приобретают большую отчетливость в отсроченном воспроизведении.

5. Особенности образной памяти были в большей мере свойственны детям старшего дошкольного возраста. В дальнейшем у тугоухих детей в старшем дошкольном возрасте наблюдалось компенсаторное развитие их

образной памяти, все более сближающееся с линией развития этого вида памяти у слышащих детей.

Описанные особенности образной памяти слабослышащих детей во многом зависят от особенностей мыслительной деятельности, включающейся в процессы восприятия, запоминания и воспроизведения:

а) от того, насколько полно анализируются и синтезируются объекты при восприятии, какие признаки сходства и отличия каждого из них акцентируются, насколько эти признаки существенны или случайны для предметов;

б) от умения использовать такие рациональные приемы систематизации и группировки запоминаемого материала, их речевой характеристики, которые позволили бы в дальнейшем актуализировать строго определенные системы образов и знаний;

в) от возможностей при узнавании и воспроизведении мысленно сравнивать воспроизводимые объекты, критически их оценивать;

г) от способностей к организации целенаправленного поиска нужных образов и знаний в памяти [49].

Вместе с тем слабослышащие старшие дошкольники еще очень слабо владеют этими описанными способами мыслительной деятельности, что задерживает развитие их образной памяти и отрицательно сказывается на расширении наглядного опыта, накоплении представлений о разнообразных предметах и явлениях окружающего нас мира. Затем в процессе развития детей под влиянием обучения и, что особенно важно, формирования словесной речи и логического мышления происходит значительное совершенствование образной памяти слабослышащих детей [46, 47].

Из всего сказанного об особенностях памяти тугоухих становится понятным, что педагогу, важно знать, на какие стороны образной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста следует педагогу обращать внимание, как создавать условия для более успешного компенсаторного развития их памяти. Первое самое важное условие развития памяти – это всемерное совершенствование всей интеллектуальной деятельности слабослышащих, особенно их мышления, как наглядно-действенного и наглядно-образного, так и словесно-логического. Но вместе с тем необходимо особо заботиться о развитии самой образной памяти слабослышащих. При этом следует придавать

особое значение развитию у слабослышащих детей опосредованности, как запоминания, так и воспроизведения. Педагогам нужно больше заботиться о том, чтобы создавать условия для произвольного запоминания наглядного материала на основе практической деятельности с ним (например, его группировки по тем или иным признакам, практического анализа и синтеза) или только внутренней, мыслительной деятельности. При этом следует постепенно доводить до сведения детей, какие приемы и способы предметной или мыслительной деятельности обеспечили достаточно совершенное запоминание. А далее нужно учить их самих находить и использовать разнообразные приемы для запоминания. Все это будет подготавливать условия для последующего опосредствованного воспроизведения. Однако неправильно было бы думать, что не следует особо заботиться о формировании произвольного, опосредствованного воспроизведения.

Развитие разных способов опосредствования в запоминании и воспроизведении будет создавать большую свободу у слабослышащих детей в мысленном представлении, «оперировании» и сопоставлении образов предметов. Ведь чем более разнообразны связи образа предмета с другими образами, представлениями, понятиями и словесными

значениями, тем больше возможностей создается для его удержания в памяти и для воспроизведения [54].

Следует уделять много внимания составлению наглядных пособий, разрабатывающихся с учетом своеобразия восприятия и образной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста и направленных на преодоление этого своеобразия.

В процессе обучения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста необходимо помогать им, овладеть запоминанием на длительный срок. Нужно следить не только за тем, чтобы запоминаемый материал был полностью понят детьми. Следует также следить за тем, чтобы дети овладевали приемами произвольного запоминания. Пользование такими приемами облегчает последующее воспроизведение. К числу таких приемов относятся следующие: разбивка материала на части, их озаглавливание, выделение в них опорных пунктов, с которыми легко ассоциируется все содержание данной части; связывание частей материала по их заголовкам или выделенным опорным пунктам в единую цепь ассоциаций. Очень важно также использовать наглядные опоры при запоминании. Необходимо сравнивать, классифицировать и систематизировать материал [50].

Слабослышащим детям старшего дошкольного возраста особенно трудно и вместе с тем совершенно необходимо научиться связывать вновь запоминаемое с ранее приобретенными знаниями, включать новые знания в уже сложившуюся систему. При этом педагогу нельзя забывать, что слабослышащие дети легко могут ограничиться установлением некоторого сходства между новым материалом и старым, не выделить различий между ними и тем самым уподобить новое старому. Огромную роль прошлого опыта для приобретения новых знаний и существование сложных динамических соотношений между формирующимися новыми знаниями и уже имеющимися показал в своих исследованиях И. М. Соловьев [41].

При подготовке к занятию педагог должен специально отмечать, какими приемами подачи материала он воспользуется, чтобы дети могли понять этот материал и так его запомнить, чтобы воспроизвести через долгий срок. Важно суметь создать у детей установку на длительное запоминание. Для этого следует ввести в систему закрепления материала, подготовленного не только к данному занятию, но месяц, два, даже год тому назад. В таких условиях не только повысятся знания детей, дети

будут успешнее применять знания в новых условиях, возрастет также уверенность детей в том, что у них есть знания и что они полезны [47].

Психологами отмечается, что запоминание зависит от ряда факторов. От осмысленности материала: то, что мы поняли, осмыслили, запомнится лучше того, что мы просто зазубрили. От эмоционального ответа личности: то, что волнует, запоминается лучше индифферентного материала. От организации материала - поэзия запоминается лучше, чем проза; схемы - лучше, чем текст и т.д. От установки на запоминание: запоминание напрямую зависит от того, насколько необходим этот материал, как долго надо хранить его в памяти, как скоро он понадобится вновь - все это бессознательно или более-менее осознанно отражается в нашей установке на запоминание, от которой зависит мобилизация процессов кодирования информации. Если, готовясь к экзамену, учащийся настраивается на то, что материал понадобится только для того, чтобы сдать экзамен и больше в жизни он не пригодится, то, скорее всего, вскоре после сдачи экзамена извлечь записанную с такой установкой информацию будет уже невозможно.

Улучшить запоминание можно несколькими способами. Тренируя память как можно чаще; представляя материал в виде наглядного

зрительного образа; четко формулируя цели запоминания, определяя временной период, во время которого будет храниться этот материал; составляя предварительный план запоминаемого материала; устанавливая смысловые связи с известной информацией; используя специальные мнемонические приемы: так, запоминая расположение цветов радужного спектра, достаточно выучить фразу: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан», а запомнить число "пи" до десятого знака поможет фраза: «Кто и шутя, и скоро пожелает пи узнать, число уж знает»; используя реминисценцию - отсроченное воспоминание. Явление реминисценции заключается в том, что если воспроизведение материала происходит не непосредственно после запоминания, а через несколько дней, то качество воспроизведения в этом случае намного выше. Связано это, видимо, с тем, что материал, заложенный на хранение, продолжает бессознательно обрабатываться, включается в структуру прошлого опыта, а также устанавливаются многочисленные аналогические связи с другим материалом [49].

Направления развития памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста выделены сурдопсихологами. Главное направление связано с обеспечением запоминания на длительный срок. Важно создать

у детей установку на длительное хранение материала. Поскольку произвольное запоминание формируется у слабослышащих детей медленнее, необходимо использовать и произвольное запоминание – подачу материала в игровой форме, приемы, способствующие переработке и осмыслению материала.

Все виды работ по развитию памяти будут эффективны только при интенсивном развитии словесной речи – расширении активного словаря детей, обучении их производить адекватные замены одних слов другими, близкими по смыслу, совершать пересказ текста своими словами [46].

Розанова Т.В. обращает внимание педагогов, работающих с детьми с нарушениями слуха на то, что необходимо уделять внимание составлению наглядных пособий, разрабатываемых с учетом своеобразия восприятия и образной памяти слабослышащих и направленных на преодоление этого своеобразия [49].

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей.

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры-занятия и дидактические, или автодидактические, игры.

В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и другое.

Дидактические игры развивают сенсорные способности детей. Процессы ощущения и восприятия лежат в основе познания ребенком окружающей среды. Ознакомление дошкольников с цветом, формой, величиной предмета позволило создать систему дидактических игр и упражнений по сенсорному воспитанию, направленных на совершенствование восприятия ребенком характерных признаков предмета.

Дидактические игры развивают речь детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь. Некоторые игры требуют от детей активного использования родовых, видовых понятий [37].

Таким образом, все направления работы по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха имеют своей целью формирование осмысленного запоминания.

Выводы по II главе

Исследования отечественных и зарубежных ученых: И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, В.И. Лубовского, М.М. Нудельмана, Р. Пинтера, Д. Петерсона и других показали, что развитие памяти у детей с нарушениями слуха имеет свои особенности. Слабослышащие дети по всем показателям развития памяти в старшем дошкольном возрасте отстают от нормально слышащих сверстников.

Процесс запоминания у слабослышащих детей так же, как у слышащих, опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с воспринятым ранее. В то же время специфические особенности зрительного восприятия слабослышащих детей влияют на эффективность их образной памяти, в окружающих предметах и явлениях они отмечают часто несущественные признаки.

В развитии данного вида памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии

словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти. Часто дети с нарушениями слуха воспроизводят предложение только частично, пропуская слова, что нарушает его смысл или делает его аграмматичным.

Таким образом, память имеет большое значение в становлении личности ребенка с нарушенным слухом, а также определяет успешность формирования учебной деятельности в дальнейшем.

Память слабослышащих детей старшего дошкольного возраста совершенствуется в ходе формирования словесной речи, в процессе игровой и учебной деятельности.

Глава 3. Экспериментальная работа по развитию памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

3.1. Организация и методика проведения экспериментальной работы

Базой исследования явилось МБДОУ ДС № 470 г. Челябинска. В эксперименте принимали участие 8 слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Нами были изучены личные дела дошкольников, проведены беседы с сурдопедагогами, наблюдения за детьми, что позволило выделить некоторые характеристики детей. Причины нарушений слуха различны: у 50% детей - наследственная, у 25% - приобретённая, 25% - неизвестны. В группе есть дети: Надя I степень тугоухости, Кристина III степень тугоухости, Настя III степень тугоухости, Юля II степень тугоухости, Эдик III степень тугоухости, Саша II степень тугоухости, Ксюша II степень тугоухости, Артем II степень тугоухости.

Исследование было направлено на выявление уровня развития памяти, прочность запоминания, скорость запоминания, выявление объема памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.

Параметры исследования:

Уровень развития процессов памяти.

Критерии исследования:

1. Умение запоминать несколько объектов.
2. Умение воспроизводить прошлый опыт.

Для изучения уровня развития памяти у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи были применены методики, разработанные Р.С. Немовым. Данные методики были адаптированы с учетом своеобразия развития памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, а именно инструкции давались детям с учетом имеющегося у детей словарного запаса и понимания их детьми, на выполнение заданий давалось большее количество времени, некоторые задания были упрощены в соответствии с особенностями психического развития данной категории детей.

Особенности рассматриваемой категории детей были учтены и при рассмотрении результатов используемого комплекса методик.

Методики обследования (приложение 1):

1. Методика «Запоминания образов»
2. Методика «Выучи слова»
3. Методика «Запомни рисунки»
4. Методика «Определение объема кратковременной зрительной памяти»
5. Методика «Узнай фигуры»
6. Методика «Заучивание 10 слов»

При использовании данных методик мы определили уровень развития памяти каждого ребенка, выяснили, какой процесс памяти отстает в своем развитии и в дальнейшем подобрали игры и упражнения для развития памяти детей.

При проведении исследования мы убедились, что дети выполняли задания по-разному, это позволило нам определить разные уровни ее развития у детей и дать следующие их характеристики на основании того,

насколько успешно, быстро, правильно выполняли дети, предъявляемые им задания. Характеристику показателей каждого уровня мы приводим ниже.

Высокий уровень - характеризуется достаточно полным объемом запоминаемых объектов, верным изложением, правильным произношением слов.

Средний уровень - характеризуется недостаточно полным объемом запоминаемых объектов, упущение из цепочки одного-двух предметов, три-четыре ошибки в назывании запоминаемых предметов и слов.

Низкий уровень – характеризуется низким объемом запоминаемых объектов, неспособностью к запоминанию нескольких объектов одновременно, невозможностью соотнесения образа запоминаемого объекта и его названием, более трех ошибок в назывании объектов и слов.

Анализ процессов памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста показал, что дети сталкиваются с трудностями при запоминании предметов и слов. Запоминание и воспроизведение знакомых изображений слабослышащими учащимися имеет свои особенности. В репродукциях появлялись в частности, отсутствующие в показанном изображении (дополнения), наряду с появлением нового рисунки детей оказывались

порою беднее деталями (выпадение деталей); иногда объект был воспроизведен в ином положении, чем в оригинале (пространственное смещение); объекты воспроизводились в иных размерах, дети с искажением запоминали предложенный предмет или изображение. При запоминании слов дети допускали пропуск букв, перестановку букв, слогов. Дети лучше усваивали существительные, имеющие прямую предметную отнесенность. Практически не запоминали глаголы и прилагательные. Полученные результаты уровня развития памяти детей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования уровня развития памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка	Методик а №1	Методик а №2	Методик а №3	Методик а № 4	Методик а №5	Методик а № 6
Надя М.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
Кристина В.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Настя	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий

А.						
Юля М.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
Эдик З.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Саша А.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
Ксюша К.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
Артем К.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний

По результатам, приведенным в таблице, можно видеть, что 75% детей группы (5 чел.) имеют средний уровень развития памяти, 25 % (3 чел.) – низкий. Проведя диагностику уровня развития памяти каждого ребенка, мы смогли определить уровень развития памяти детей всей группы в целом. Представим эти данные на рисунке 1

На диаграмме мы наглядно видим уровень развития памяти слабослышащих старших дошкольников

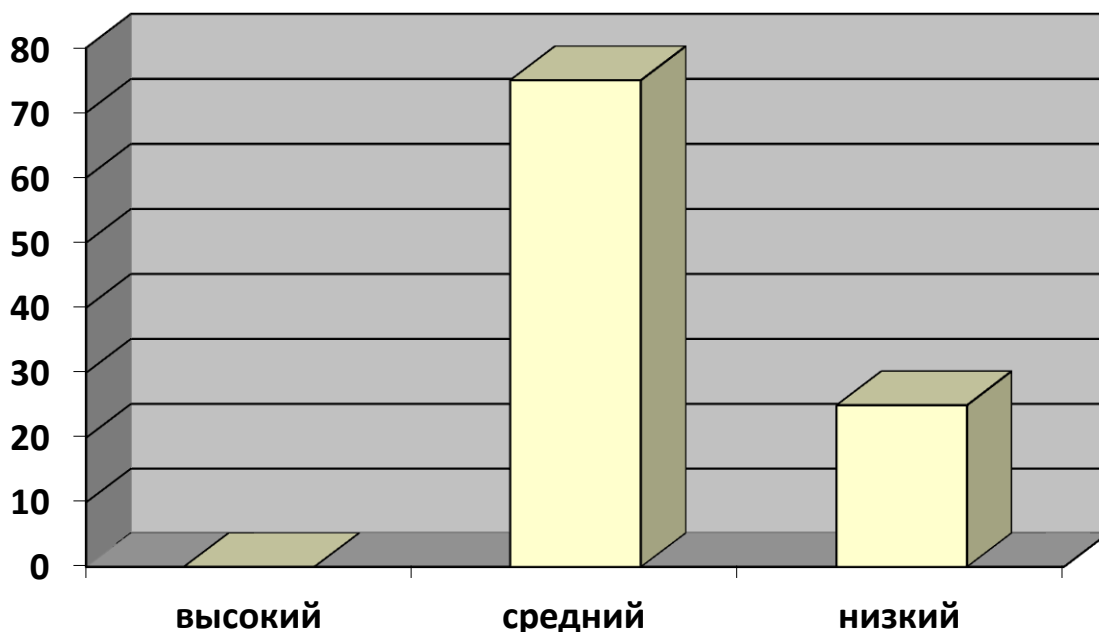


Рис. 1. Уровень развития памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Результаты исследования показали, что у всех детей наблюдаются недостатки памяти, причем эти недостатки касаются всех видов запоминания: кратковременного и долговременного. Они распространяются на запоминание как наглядного, так и словесного материала. У детей отсутствует активный поиск решения, они равнодушны как к результату, так и к процессу решения задачи даже в тех случаях, когда задача выступает как игровая. У тех детей, которые пытаются выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Специфические особенности развития зрительного восприятия, в первую очередь то, что дети отмечают в окружающих предметах и явлениях яркие, контрастные признаки, часто – несущественные, влияют на эффективность их образной памяти. Дети отмечают несущественные детали в ущерб главным, но менее заметным, хуже запоминают места расположения предметов, путают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению, не пользуются приемами опосредствованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти.

Исследования особенностей произвольного запоминания предметов, схематических фигур показали, что при запоминании схематичных фигур имеющееся объективное сходство между фигурами затрудняло запоминание каждой из них, приводило к тому, что вместо какой-то определенной фигуры ребенок рисовал такую, которая отдаленно напоминала любую из них, или рисовал фигуры, похожие на предшествующие, ранее нарисованные.

При запоминании дети редко пользовались словесными обозначениями. Однако при оказании дети способны к усвоению мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания.

Поэтому необходимо проведение коррекционной работы по развитию памяти у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, составление рекомендаций которыми могут воспользоваться сурдопедагоги и воспитатели на своих занятиях.

3.2 Характеристика содержания коррекционной работы по развитию памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Проведенный анализ особенностей и уровня развития памяти у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста показал недостаточный уровень их развития.

Содержание коррекционной работы педагогов по развитию памяти у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста определяется требованиями программы «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста» под редакцией Л.П. Носковой и программы «Коррекция сенсорного и интеллектуального развития детей со слуховой депривацией» под редакцией И.А. Михаленковой. Для проведения работы

по развитию у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста нами были изучены методические рекомендации авторов: Л.И. Тиграновой, Т.Г. Богдановой, Е.Г. Речицкой, Е.В. Пархалиной, Л.А. Головчиц.

Анализ программы показал, что на занятиях развития речи слабослышащие дети должны уметь запоминать, хранить в памяти и воспроизводить учебный материал: наглядный и словесный. Овладеть следующими видами деятельности: запоминать картинки, рисунки, слова; воспроизводить названия предметов, изображений; зарисовывать картинки к предъявленным словам с последующим воспроизведением этих слов, называть предметы, объекты по показанной, а затем закрытой картинке.

Для того, чтобы определить содержание комплекса игр и упражнений по развитию памяти на занятиях по развитию речи мы составили тематический план занятий в соответствии с требованиями раздела программы «Развитие речи»:

Раздел программы Тема	Виды деятельности	Задания и дидактический материал	Словарь и фразеология
Развитие речи	Запоминание и воспроизведение	«Запомни и повтори,	Запомни и повтори,

Темы: Времена года, Профессии людей, Как животные готовятся к зиме Игры рисунками Игры предметами и рисунками Форма, величина предмета	наглядного и словесного материала. Запоминание картинок 10 и более с последующим называнием, ряда слов. Воспроизведение названий предметов, изображений, предъявленных для запоминания. Зарисовка картинок к предъявленным словам с последующим воспроизведением этих слов (предметные картинки, сюжетные картинки). Называние предметов и объектов по	назови». Игры на развитие памяти: «Запомни предыдущие слова, и назови их», «Запомни показанные предметы и назови их», «Запомни, в каком порядке расположены предметы», игра «Пары слов», запоминание и воспроизведение считалок. Запомни ряд слов (дорожные знаки, рисунки)	назови, нарисуй. Посмотри и запомни, назови предметы; назови предметы по порядку. Расположи, как было, сложи картинку по памяти, нарисуй по памяти. Я рассмотрел, запомнил, затрудняюсь.
--	--	--	---

	показанной, а затем закрытой картинке. Складывание картинки по памяти.		
--	---	--	--

В составленный нами комплекс игр, упражнений включены задания, направленные на развитие памяти, познавательной мотивации.

Особенностью составленного комплекса является учет особенностей слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, выявленных нами в ходе диагностического обследования. (Приложение 2, 3).

Игры и упражнения, входящие в комплекс, способствуют психологической коррекции слабослышащих детей за счет оптимизации их интеллектуальной деятельности, стимуляции психических процессов и формирования позитивной мотивации на познавательную деятельность.

Участвуя в играх «Запомни изученные слова», «Цепочка слов», «Повтори-ка» или следуя инструкциям при проведении игры «Внимание» на зрительное запоминание деталей рисунка, дети учатся пользоваться своей памятью и применять специальные приёмы, облегчающие

запоминание. В результате дети осмысливают и прочно сохраняют в памяти не только зрительные образы, но и слова их обозначающие. Вместе с тем у детей увеличивается объём зрительного запоминания, развиваются смысловая память, восприятие и наблюдательность, закладывается основа рационального использования сил и времени.

Задания и упражнения могут использоваться на занятиях сурдопедагога, воспитателя, на занятиях по развитию речи. Педагог может использовать их при разработке занятий, для осуществления дифференцированного и индивидуального подхода. Систематическое использование упражнений и заданий будет способствовать развитию познавательной активности детей.

Для создания положительной мотивации используются проблемные ситуации, загадки, игровые приемы. Необходимо стремиться пробудить интерес к материалу, требующему запоминания, активизировать мыслительную деятельность детей.

Настоящий комплекс упражнений опирается на основополагающее положение психологии о том, что психика проявляется в действии и формируется в нем. В работе используются предметная и игровая деятельность с постепенным увеличением объема учебного материала.

Задания для развития внимания, памяти, которые эффективны при применении их *на занятиях по развитию речи.*

Цели (ребенок должен научиться): классифицировать признаки предметов, существенные и несущественные; обобщать в слове выделенные признаки, называть основания классификации; угадывать предмет по признакам, описать его; сравнивать предметы по различным свойствам; находить при сравнении разные признаки и одинаковые; правильно складывать картинку по памяти; видеть и определять изменения в предъявленном материале; видеть и определять закономерности в расположении материала.

Виды деятельности. Выделение в картинках замаскированных деталей самостоятельно, с объяснением. Нахождение отличия и сходства в расположении предметов, предъявленных для рассмотрения. Нахождение закономерностей в предъявленном материале самостоятельно, с обоснованием своих действий. Дорисовывание рисунка по предложенной детали.

Сравнение предметов по размерам. Больше, меньше, одинаковой величины; длиннее, короче, одинаковой длины; шире, уже, выше, ниже, толще, тоньше, одинаковой ширины высоты, толщины (вначале с опорой

на карточки с соответствующими словами, затем самостоятельно) способствует лучшему их запоминанию.

Определение равенства количества пластилина в двух шариках одинаковой формы при изменении формы одного из них. Определение назначения предмета с опорой на представление. Определение равенства объема жидкости в сосудах разной формы, величины. Определение равенства по величине (по длине) двух одинаковых проволок, при изменении формы одной из них. Определение заданного предмета по величине бумажной полоски, равной длине (ширине, высоте) этого предмета.

Задания для развития внимания, памяти, которые эффективны при применении их на занятиях по развитию речи.

Задания и дидактический материал. Игра «Каждой вещи свое место». Дорисовать рисунок по контуру и по его части. Игра «Кто быстрее?» (нарисовать, написать, бытовая деятельность, убрать книги, прочитать). Определение, сколько времени нужно для того, чтобы выполнить какую-либо деятельность: решить примеры, убрать постель, доехать до школы.

Ребенок должен научиться: составлять рассказ по серии картинок; устанавливать логические связи и отношения на наглядном и словесном материале; переносить свои знания и умения с одного вида деятельности

на другой; пользоваться словами разной степени сложности, обосновывать свои суждения с опорой на наглядный материал.

Виды деятельности и задания. Последовательное раскладывание картинок по порядку, самостоятельное составление по ним рассказа.

Задания для развития внимания, памяти, которые эффективны при применении на занятиях по развитию речи.

Решение несложных логических занимательных задач, задач-шуток.

Определение лишнего слова в ряду слов, придумывание окончаний предложений по его началу и наоборот. Установление закономерностей на наглядном материале: дорисовывание недостающей картинки, продолжение ряда рисунков, цифр, слов и т. п.

Организация дидактических игр осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ. Отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов (память, внимание, речь). Установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной

группы; определение наиболее удобного времени проведения дидактической игры (на занятиях по развитию речи)

Необходима подготовка дидактического материала для игры (разные предметы, картинки, природные материалы); подготовка к игре педагога: он должен научить осмысливать весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой; подготовка к игре детей: обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр включает: ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использоваться в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них); объяснение хода и правил игры. При этом педагог обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил.

Показ игровых действий, в процессе которого педагог учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату.

Подведение итогов игры – это соответственный момент в руководстве ею, т.к. по результатам, которых дети добиваются в игре,

можно судить ее эффективность, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности детей. При подведении итогов педагог подчеркивает, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность.

При отборе игр главное внимание обращается на степень трудности игровых правил действий, чтобы при их выполнении дети проявляли усилия ума, воли. Отбирая предметы, материал для игр, учитывается изменения в мыслительных процессах детей, поэтому основные признаки различия предметов для игр менее заметные и, наоборот, за внешними различиями предметов необходимо бывает обнаружить их сходство.

В конце игры педагог должен обязательно оценить как правильные решения детьми игровых задач, так и их нравственные поступки, поведение, отметить успехи, поддержать тех, у кого еще что-то не получилось.

При проведении дидактических игр на занятии педагог особое внимание обращает на четкое, обязательное выполнение детьми правил игры и поведения в процессе игровой деятельности: организованности, дружелюбия, уважения товарищей по игре.

Коррекционная работа по развитию памяти у слабослышащих дошкольников имеет свои особенности.

Мы выделили рекомендации по работе над развитием памяти слабослышащих старших дошкольников:

1) Коррекционная направленность обучения состоит в учете особенностей развития детей и создания условий для преодоления этих особенностей.

Для развития образной памяти необходимо совершенствовать познавательную деятельность детей, развивать их речь, формировать мыслительные операции — анализ и синтез, сравнение, абстракцию; учить их использовать различные средства для запоминания.

Нужно учить детей находить сходство и различия, систематизировать и классифицировать материал.

2) Все виды работ по развитию памяти будут эффективны только при интенсивном развитии речи — расширении активного словаря детей, обучении их производить адекватные замены одних слов другими, близкими по смыслу, совершать пересказ текста, описание событий, явления своими словами.

3) Нужно, во-первых, добиваться полного понимания текста, используя, в частности, наглядные средства; во-вторых, помогать детям, овладеть приемами произвольного запоминания — разбивкой текста на смысловые куски, выделением в нем опорных пунктов, подбором заголовков к смысловым кускам, составлением плана текста и т.д.; в-третьих, научить включать новый материал в уже сложившуюся систему знаний.

4) Запоминание слов зависит от понимания детьми их значений. Пониманию значений способствует их предметная соотнесённость, поэтому необходимо давать больше практических заданий, наглядного материала.

5) Работая над развитием памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста важно обеспечить запоминание материала на длительный срок, создать у детей установку на длительное хранение материала. Поскольку произвольное запоминание формируется у этой категории детей медленнее, необходимо использовать и произвольное запоминание — подачу материала в игровой форме, приемы, способствующие переработке и осмыслению материала.

6) Педагог учит фиксировать наблюдаемое, знакомит с рациональными способами организации наблюдений. Бедность представлений и их

искаженный характер требуют от педагога внесения уточнений, сопоставления представлений, созданных на основе наглядного и словесного образца.

7) Адаптация учебного материала к возможностям детей состоит в изменении объема и характера усваиваемого материала, снижении уровня обобщенности при его разъяснении. Так, уменьшается объем фактического материала для запоминания. Более сложный материал дробится на части и запоминается постепенно, небольшими порциями. Характер заданий, их повторяемость зависят от познавательных возможностей детей.

Выводы по III главе

Нами проведена экспериментальная работа по развитию памяти у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Для изучения уровня развития памяти у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста мы использовали методики Р.С. Немова, которые были адаптированы с учетом особенностей психического развития слабослышащих детей дошкольного возраста. В ходе проведения

экспериментальной работы мы выявили недостаточный уровень развития памяти у слабослышащих старших дошкольников, участвовавших в экспериментальной работе.

На основе анализа методической литературы был выделен комплекс игр и упражнений, направленных на развитие памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи, ряд рекомендаций по организации занятий, которые необходимо выполнять при работе с данной категорией детей.

Задания отобраны на основании анализа программы «Коррекция сенсорного и интеллектуального развития детей со слуховой депривацией» под редакцией И.А. Михаленковой и методических рекомендаций авторов: Е.Г. Речицкой, Т.В. Пелымской.

Систематическое использование педагогом отобранных нами игр и упражнений, будет способствовать развитию памяти слабослышащих старших дошкольников.

Заключение

Память создает, сохраняет и обогащает знания человека, умения, навыки, без чего не мыслимы ни успешное учение, ни плодотворная деятельность. Память – важнейшая психическая функция, лежащая в основе обучения.

Мы выяснили, что, работая над развитием памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, важно обеспечить запоминание материала на длительный срок, создать у детей установку на длительное сохранение материала в памяти. Поскольку произвольное запоминание формируется у данной категории детей медленнее, необходимо использовать и произвольное запоминание: подачу материала в игровой форме, приемы, способствующие переработке и осмыслению материала.

Все виды работ по развитию памяти у данной категории детей будут эффективны только при интенсивном развитии словесной речи: расширении активного словаря детей, обучении их производить адекватные замены одних слов другими, близкими по смыслу, совершать пересказ текста, описание событий, явлений своими словами.

Нами составлен комплекс игр, упражнений и заданий, направленных на развитие памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха на занятиях по развитию речи. Задания отобраны на основании анализа методической литературы авторов и направлены на развитие процессов узнавания, воспроизведения, запоминания. На занятиях используется игровая форма.

Участвуя в играх, слабослышащие дети учатся применять специальные приёмы, облегчающие запоминание. В результате дети осмысливают и прочно сохраняют в памяти не только зрительные образы, но и слова их обозначающие. Вместе с тем у детей увеличивается объём зрительного запоминания, развиваются смысловая память, восприятие и наблюдательность, закладывается основа рационального использования сил и времени.

Выделенный нами комплекс игр и упражнений может быть рекомендован педагогам для работы по развитию памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст]: Учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова, – М.: Академический проект, 2004. –704с.
2. Адлер, А. Теория и практика индивидуальной психологии. [Текст]/ А. Адлер Москва. 1999г. – 122с.
3. Аксенова, Л. И. Маленькие ступеньки, ведущие в большую жизнь [Текст]/ Л. И. Аксенова - Дефектология 1999г. - № 3.- 12-15с.
4. Асмолов, А. Г. XXI век: психология в век психологии. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. [Текст] / А. Г. Асмолов – Москва 2005г.- 65с.
5. Бертынь, Г.Л., Розанова Т.В. Клинико-психологическое изучение глухих детей со сложным дефектом / Дефектология. — 1999. — № 4.
6. Богданова, Т.С. Сурдопсихология: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Т.С. Богданова – М.: Изд. центр Академия, 2002. – 224с.
7. Большой толковый Психологический словарь. Артур Робер. Том 2. М.: П – Я Вече АСТ, 2000 г. – 255 с.
8. Борякова Н. Ю., Соболева А. В., Ткачева В. В. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников. [Текст] / Борякова Н. Ю., Соболева А. В., Ткачева В. В Москва. - 2005г. – 176 с.
9. Боскис, Р.М. Учителю о детях с нарушением слуха /Р.М.Боскис-М.: Просвещение, 1995. -143с.
10. Венгер, Л. А. Домашняя школа мышления. [Текст] / Венгер Л. А. – Москва. - 2003г. – 68с.
11. Власова, Т. А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. [Текст] / Власова Т. А. – Москва, Просвещение, 1998г. – 198с.
12. Вопросы олигофренопедагогики: [Текст] / Сб ст. /Под ред. Замского Х. С. – Москва, Просвещение – 1887г. – 178с.

13. Выготский, Л. С. Психология развития человека. [Текст] / Выготский Л. С. – Москва Издат-во Смысл; Издат-во Эскимо, 2005г. – 1134с.
14. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. [Текст] / Выготский Л. С. – Москва 1995г. Том 5. - 337с.
15. Выготский, Л.С. Психология. [Текст] / Выготский Л. С. Москва. - Эксмо-пресс, серия «Мир психологии», 2002, 1008 с.
16. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей, [Текст] / Сост. Н. Д. Шматко - Москва 2004г.- 130с.
17. Детская практическая психология. Учебник под.ред. Проф. Марцинковской Т. Д. [Текст]/ Москва. - 2000 г. – 255 с.
18. Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя. Под ред. Л. П. Носковой. Москва 1993г. - 390с.
19. Забрамная, С. Д. Практический материал для психолого-педагогического обследования. [Текст] / Забрамная С. Д. Боровик О. В. Москва.- «Владос» 2006г.- 305 с.
20. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. Кн. Для воспитателей дет.сада / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Р. И. Говорова, Л. И. Цеханская: сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко – Москва. - Просвещение, 1999 г. – 127 с.
21. Исенина, Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е.И. Исенина. - М.: Просвещение, 1999. – 217 с.
22. Катаева, А. А., Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: [Текст] / Катаева А. А., Стребелева Е.А. Пособие для учителя. – Москва Владос, 2005г. – 226с.
23. Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом/ Под ред. М.С. Певзнер и Т.В. Розановой. М., 1995. – 215с.
24. Козлова, С. А., Дошкольная педагогика [Текст] / Козлова, С. А., Куликова, Т. А Москва, Академия 2007г.- 189с.

25. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л.П. Носковой. М., 1999. - 234с.
26. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей (пособие по практической психологии). [Текст] / Марцинковская Т. Д. Москва 2008год. - 45с.
27. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии. [Текст] / Мастюкова, Е. М. – Москва 2006г.- 250с.
28. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М., 1996. -219с.
29. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. [Текст] / Мухина В. С. Москва, - Академия, 2004. – 456с.
30. Немов, Р. С. Психология в трех книгах, книга 1. Общие основы психологии, [Текст] / Немов, Р. С. Москва 2006 г.-283с. Нудельман М.М. Практикум по сурдопсихологии. — М., 1999. - 456 с.
31. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии. [Текст] / авторы Нигаев, А. Н., Алексеев, О. Л. Екатеринбург 2000г.- 223с.
32. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой. — М., 1984.
33. Поваляева, М. А. Справочник дефектолога [Текст] / Поваляева, М. А. «Феникс» Ростов-на-Дону, 2006г.- 120с.
34. Подъяков, Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников [Текст] / Подъяков Н. В. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч II – М. – 1981 г. – 230с.
35. Познавательная деятельность глухих младших школьников/Под ред. Т.В. Розановой. М.,1977. – 276с.
36. Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста. — М.,1998.

37. Рычкова, Л. С., Лаврова Г. Н. Дифференциальная диагностика уровня психического развития детей 2 – 7- летнего возраста., [Текст] / Рычкова Л. С., Г.Н. Лаврова : Учебное пособие. – Челябинск.: ЮУрГУ, 2000 г. – 256 с.
38. Психологическая коррекция умственного развития школьников [Текст] /, М. К. Акимов, В. Т. Козлова, Москва, Владос 2007г. - 160с.
39. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева и др. — М., 2006. - 448 с.
40. Психология. [Текст] / Учебник под. ред. Доктора психологических наук, профессора, заслуженного деятеля наук РСФСР А. А. Крылова – М.: «Проспект», 1999 г. – 584 с.
41. Психолого-медико-педагогическая консультация: [Текст]/ Методические рекомендации. Научн. Руководитель Л. М. Шипицина. СПб., 2004г.
42. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка/под редакцией М. М. Семаго, [Текст] / Москва 2003г.- 355с.
43. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста. Под редакцией Е. А. Стребелевой, Москва 2004г.- 554с.
44. Развитие способностей глухих детей в процессе обучения/Под ред. Т.В. Розановой. — М., 1998. - 176 с.
45. Речицкая, Е.Г. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе / Е.Г. Речицкая. - М.: Владос, 2000. – 192 с.
46. Розанова Т.В. Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста / Дефектология. – 1997. – № 4.
47. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., Просвещение. - 1999. -138с.
48. Сурдопедагогика: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л. В. Андреева, К. А. Волкова, Т. А. Григорьева и др.; Под ред. М. И. Никитиной. – М.: Просвещение, 1999. -384с.
49. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Гуманитар. центр ВЛАДОС, 2004. -655с.
50. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Андреева. — М.: Изд. Центр «Академия», 2005. — 576 с.

51. Тигранова, Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей. — М., Просвещение, 1998. - 76 с.
52. Тихомиров, О. К. Психология мышления. [Текст] / Тихомиров, О. К. Учебное пособие для вузов по спец. психологии. – Издат-во МГУ, 1998. – 270с.
53. Ульенкова, У. В. Организация и содержание и организация специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. [Текст] / Ульенкова У. В., Лебедева О. В. Москва. - Академия, 2007г. – 178с.
54. Шарохина, В. Л. Коррекционно-развивающие занятия. В старшей группе. [Текст] / Шарохина В. Л. Конспекты занятий. Москва 2006г. – 64с.
55. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты, [Текст] / Шевченко С. Г. Методическое пособие для учителей. Москва Владос, 2007г.
56. Шматко, Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. М., Просвещение, 1995 – 126с.
57. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: [Текст] / Эльконин Д. Б. Избр. Психологические труды / Ред. Д. И. Фельдштейн. М.: МОДЕК, 1999г. – 234с.
58. Янн, П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Пер. с нем. Л.Н.Родченко, Н. М. Назаровой. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 248 с.

Методики для изучения уровня развития памяти у слабослышащих детей
старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи

1. «Методика запоминания образов»

В качестве единицы объема памяти принимается образ (изображение предмета, геометрическая фигура, символ). Испытуемому, предлагается за 20 секунд запомнить максимальное количество образов из предъявляемой таблицы. Затем, в течение одной минуты он должен воспроизвести запомнившееся (записать или нарисовать). Инструкция к тесту.

«Сейчас я покажу Вам таблицу с рисунками. Постарайтесь запомнить как можно больше из нарисованного. После того, как я уберу таблицу, запишите или зарисуйте все, что успели запомнить».

Время предъявления таблицы – 30 секунд.



Обработка и интерпретация результатов теста

Подсчитывается количество правильно воспроизведенных образов.

Оценка в баллах	Количество воспроизведенных образов
5	10-12

4	8-9
3	5-7
2	3-4
1	0-3

2. Методика «Выучи слова»

С помощью данной методики определяется динамика процесса заучивания. Ребенок получает задание за несколько попыток выучить наизусть и безошибочно воспроизвести ряд, состоящий из 6 слов: дерево, кукла, вилка, цветок, телефон, стакан. Запоминание ряда производится так. После каждого очередного его прослушивания ребенок пытается воспроизвести весь ряд. Экспериментатор отмечает количество слов, которое ребенок во время данной попытки вспомнил и назвал правильно, и вновь зачитывает тот же самый ряд. И так шесть раз подряд, пока не будут получены результаты воспроизведения ряда за шесть попыток.

Результаты заучивания ряда слов представляются на графике, где по горизонтали указаны последовательные попытки воспроизведения ребенком ряда, а по вертикали — количество слов, правильно им воспроизведенных в каждой попытке.

Оценка результатов

9-10 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 6 слов.

6-8 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 4-5 слов.

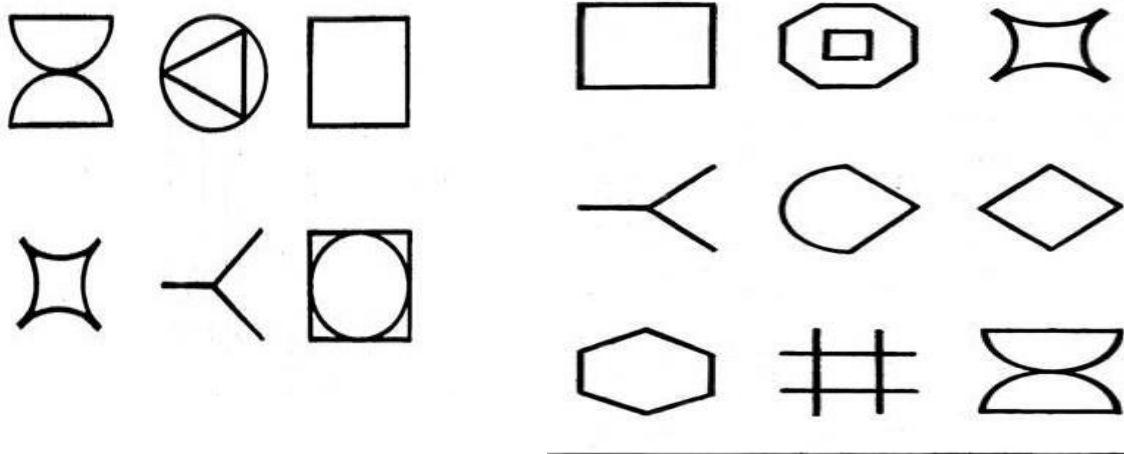
2-5 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 2-3 слов.

0-1 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток не более 1 слов.

3. Методика «Запомни рисунки»

Методика предназначена для определения объема кратковременной зрительной памяти. Дети в качестве стимулов получают картинки, представленные ниже. Им дается инструкция примерно следующего содержания:

«На этой картинке представлены шесть разных фигур. Постарайся запомнить их и затем узнать на другой картинке, которую я тебе сейчас покажу. На ней, кроме шести ранее показанных изображений, имеется еще шесть таких, которые ты до сих пор не видел. Постарайся узнать и показать на второй картинке только те изображения, которые ты видел на первой из картинок».



Время экспозиции стимульной картинке составляет 40 сек. После этого данную картинку убирают из поля зрения ребенка и вместо нее ему показывают вторую картинку. Эксперимент продолжается до тех пор, пока ребенок не узнает все изображения, но не дольше чем 2,5 мин.

Оценка результатов

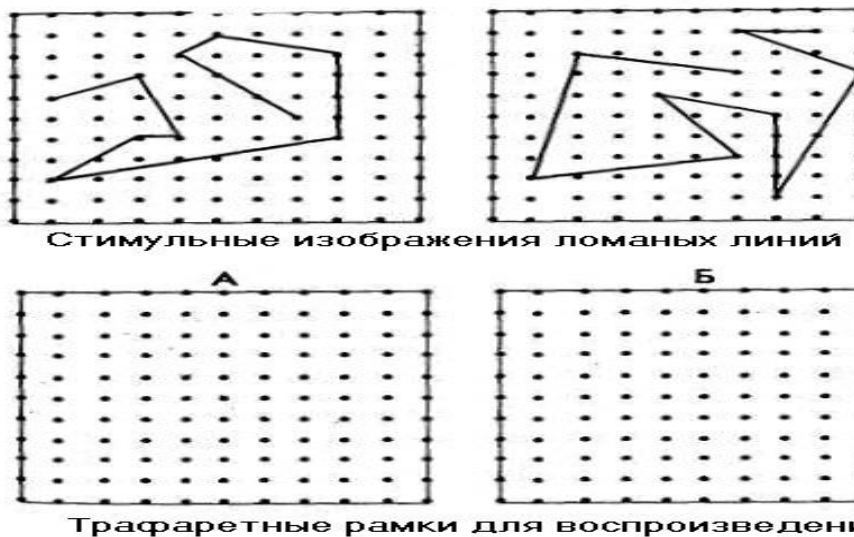
8-10 баллов — ребенок узнал на картинке все изображения, показанных ему, затратив на это меньше 45 сек.

5-7 баллов — ребенок узнал на картинке 4 изображений за время от 45 до 55 сек.

2-4 баллов — ребенок узнал 2-3 изображения за время от 55 до 65 сек.

0-3 баллов — ребенок узнал 1 изображение за время от 65 до 75 сек.

4. Методика «Определение объема кратковременной зрительной памяти»



Ребенку поочередно предлагают каждый из двух рисунков. После предъявления каждой части рисунка, А и Б, ребенок получает трафаретную рамку с просьбой нарисовать

на ней все линии, которые он видел и запомнил на каждой части рисунка. По результатам двух опытов устанавливается среднее количество линий, которое он воспроизвел по памяти правильно.

Правильно воспроизведенной считается линия, длина и ориентация которой не ненамного отличаются от длины и ориентации соответствующей линии на исходном рисунке (отклонение начала и конца линии не более чем на одну клетку, при сохранении угла ее наклона).

Полученный показатель, равный числу правильно воспроизведенных линий, рассматривается как объем зрительной памяти.

5. Методика «Узнай фигуры»

Эта методика - на узнавание. Данный вид памяти появляется и развивается у детей в онтогенезе одним из первых. От развитости данного вида существенно зависит становление других видов памяти, в том числе запоминания, сохранения и воспроизведения.

В методике детям предлагаются картинки в сопровождении следующей инструкции:

«Перед вами 5 картинок, расположенных рядами. Картинка слева отделена от остальных двойной вертикальной чертой и похожа на одну из четырех картинок, расположенных в ряд справа от нее. Необходимо как можно быстрее найти и указать на похожую картинку».

Сначала для пробы ребенку предлагают решить эту задачу на картинках, изображенных в ряду под номером 0, затем — после того, как экспериментатор убедился в том, что ребенок все понял правильно, предоставляют возможность решить эту задачу на картинках с номерами от 1 до 5

Эксперимент проводится до тех пор, пока ребенок не решит все 5 задач, но не больше чем 2,5 мин даже в том случае, если ребенок к этому времени не справился со всеми задачами.

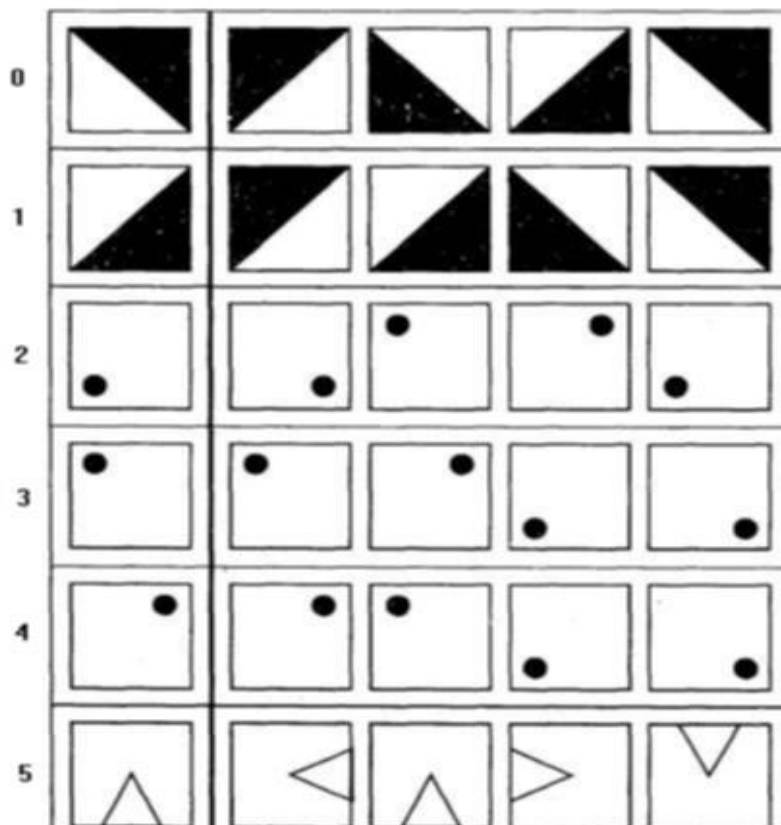


Рис.4

Оценка результатов

10 баллов — ребенок справился со всеми задачами меньше, чем за 65 сек.

8-9 баллов — ребенок справился со всеми задачами за время от 55 до 60 сек.

6-7 баллов — ребенок справился со всеми предложенными задачами в течение периода времени от 60 до 70 сек.

4-5 баллов — ребенок справился со всеми задачами за время от 70 до 80 сек.

2-3 балла — ребенок решил все задачи за время от 80 до 90 сек.

0-1 балл — ребенок решил все задачи, затратив на это более чем 90 сек.

6. Методика «Заучивание десяти слов»

Методика заучивания десяти слов была предложена А. Р. Лурия. Она позволяет исследовать процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение.

Стимульный материал. Набор из десяти односложных или двусложных слов, не связанных по смыслу, составление которого не представляет большой трудности. Желательно иметь несколько таких наборов.

Примеры набора слов

1. Стол, вода, кот, лес, хлеб, брат, гриб, окно, мёд, дом.

2. Дым, сон, шар, пух, звон, куст, час, лёд, ночь, пень.

Испытуемому дается инструкция: «Я сейчас прочту 10 слов. Слушайте внимательно. Когда я окончу читать, повторите слова, которые запомнили, в любом порядке». Экспериментатор читает слова медленно и четко. В протоколе он отмечает крестиком или цифрой порядок и точность воспроизведения слов после каждого предъявления. (Порядок воспроизведения слов может быть информативным при анализе способа запоминаемого материала.) Иногда больные называют лишние слова, что также отмечается экспериментатором в протоколе.

В некоторых случаях для изучения сохранения запоминаемого материала испытуемого просят воспроизвести слова через час или на следующий день.

На основе подсчета общего количества воспроизведенных слов после каждого предъявления может быть построен график: по горизонтали откладывается число повторений, по вертикали — число правильно воспроизведенных слов. Существенна, прежде всего, качественная оценка результатов исследования: по характеру выполнения методики можно судить об особенностях запоминания, воспроизведения и сохранения, а также утомляемости испытуемого.

Комплекс игр и упражнений по развитию памяти у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

1. «Цепочка слов»

На столах у детей лежат карточки. У воспитателя карточка с изображением карандаша. Воспитатель объясняет: «Сегодня мы будем выкладывать цепочку из предметов. Наша цепочка начинается со слова карандаш. Следующим будет слово, которое начинается со звука, которым заканчивается слово карандаш. Кто из вас найдет предмет с таким названием у себя на картинке, подойдет к доске, присоединит свою картинку к моей и назовет свой предмет так, чтобы четко слышался последний звук в слове. Если вы найдете сразу два предмета, то приложит картинку тот, кто нашел первым. А оставшуюся присоединим позже, когда снова потребуется слово с таким звуком».

Когда будет выложена вся цепочка, воспитатель предлагает детям хором назвать предметы, слегка выделяя голосом первый и последний звуки в каждом слове.

1. «Исчезнувший предмет»

На столе ставятся несколько небольших игрушек. Детям предлагается запомнить, что находится на столе. Затем они отворачиваются, а ведущий прячет какой-то один предмет и предлагает участникам игры отгадать, какой предмет исчез.

Детям, для которых эта игра окажется трудной, целесообразно применить тот же способ запоминания, что и в предыдущей игре.

2.2 «Что изменилось?»

На столе ставят несколько небольших игрушек. Играющим предлагают запомнить, что и в каком порядке находится на столе. Затем они отворачиваются, а ведущий меняет местами несколько игрушек и предлагает ребятам отгадать, что изменилось на столе.

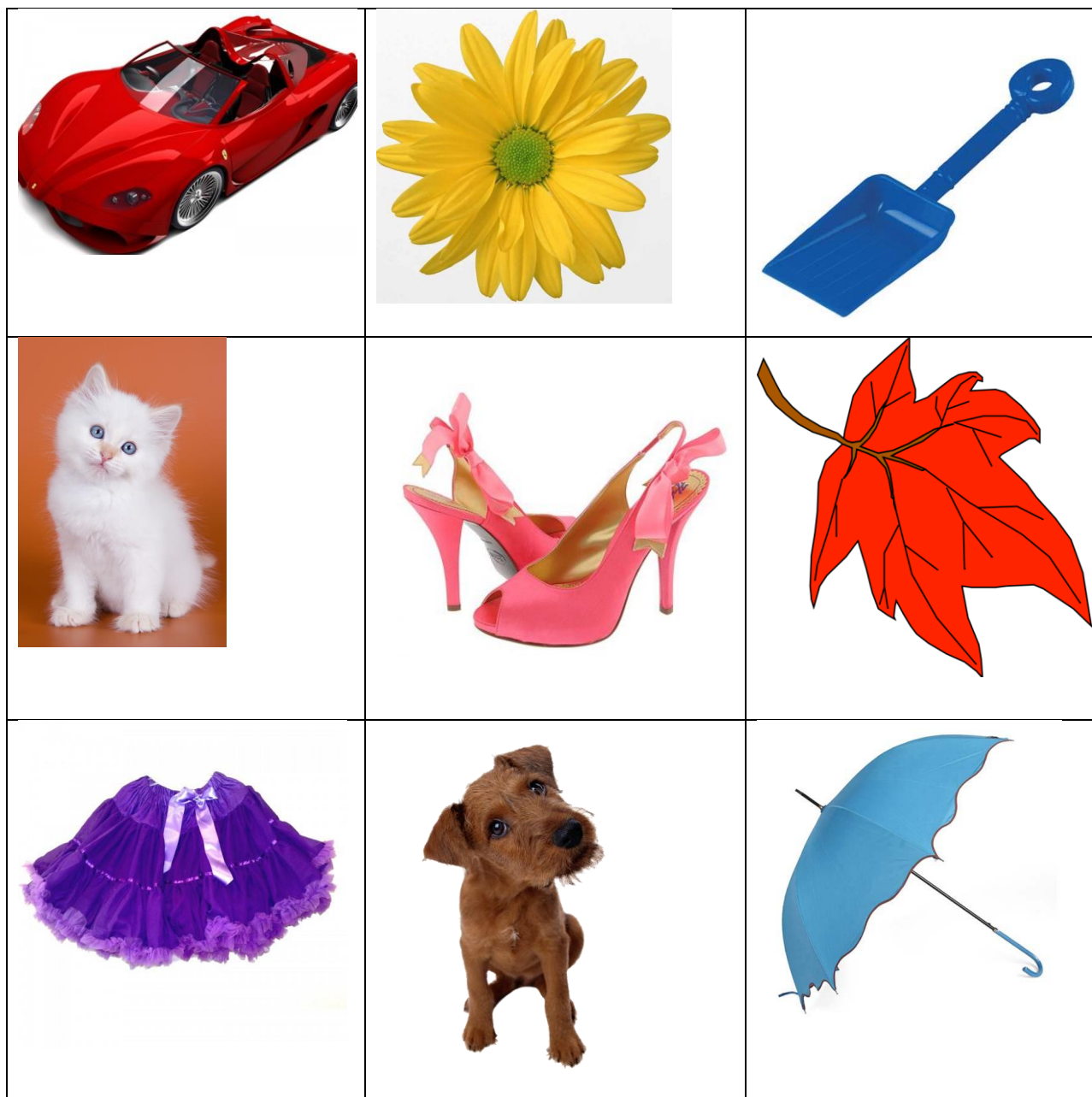
2. «Запоминание предметов»

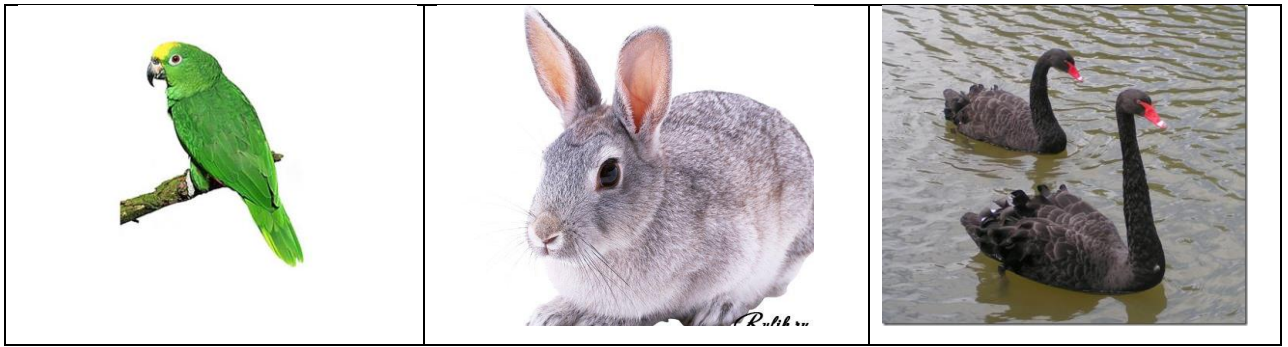
Выставьте на столе 7 любых предметов. Попросите ребенка внимательно посмотреть на них и закрыть глаза. В этот момент уберите один из предметов или добавьте новый, или просто переставьте их местами. Открывшему глаза ребенку нужно найти изменения.

3. «Запоминание таблиц»

Покажите таблицу 3 x 4 или 5 x 6 клеточек, где записаны либо цифры, либо буквы. После этого таблицу закрывают листом бумаги, а ребенок должен воспроизвести ее.

Также возможно использовать другой вариант - в таблице нарисованы разноцветные цветочки (машинки, кораблики). Нужно закрыть лист и спросить, какого цвета был тот или иной предмет. Можно предложить ребенку картинку, на которой изображено много предметов различного цвета. Картинку нужно закрыть, а ребенок должен вспомнить, какого цвета был лист, какого кошка. Возможен вариант наоборот – что было зеленого цвета, что розового.





4. «Повтори-ка»

Количество играющих не ограничено. Выбирается тема игры, например, «Дикие животные». Один из играющих называет какого-либо зверя, допустим льва. Следующий повторяет «лев» и от себя прибавляет название другого животного «тигр». Третий повторяет «лев, тигр» и прибавляет «носорог». Каждый следующий игрок, перечислив всех ранее названных животных, добавляет от себя ещё одно название. После достижения последнего игрока - эстафета продолжается с первого игрока и так по кругу, пока не останется один победивший. Тот, кто не сможет повторить названия всех животных или перепутает их порядок (за этим следит судья – воспитатель, учитель) - выбывает из игры.

Упражнения по развитию памяти у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

5. «Мысленные образы, отвечающие понятиям прямо или косвенно»

Упражнение проводится в два этапа. т.к. детям в этом возрасте сложно удерживать мысленный образ достаточно долго без подкрепления, то на 1-м этапе необходимо использовать графическое изображение понятия. Взрослый дает задание: "Попробуйте к каждому из названных мной слов сделать какой-либо рисунок". Зрительный образ, прямо отвечающий понятию, возникает легко, почти автоматически, тогда как в случае косвенного соответствия нужны усилия воображения.

Примерный перечень возможных серий:

Серия № 1

Грузовик

Умная кошка

Гнев

Мальчик-трус

Веселая игра

Капризный ребенок

Дерево

Хорошая погода

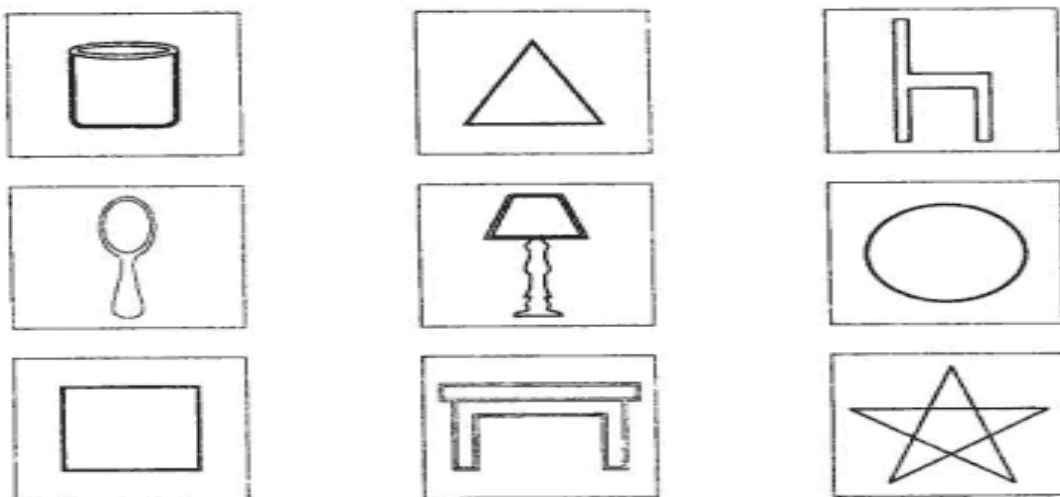
Наказание

Интересная сказка

2-й этап - представление слов или фраз в уме, без фиксации на бумаге.

6. «Осознание визуального материала»

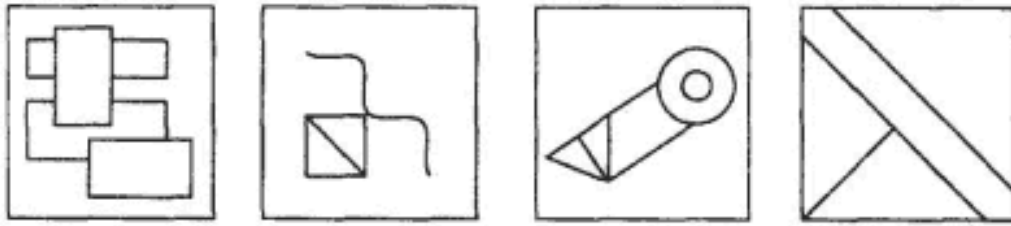
Для этого упражнения потребуются листок бумаги, карандаши и секундомер. На рисунке, приведенном ниже, представлены 9 изображений. Детям предлагается рассмотреть рисунки первой строки, закрыв остальные листом бумаги, чтобы они не отвлекали внимание. Спустя 30 сек попросите их закрыть целиком всю страницу и нарисовать по памяти предметы первой строки. Затем предложите им сравнить, насколько их рисунки соответствуют рисункам образца. Далее перейдите к следующей строке и т.д.



7. Пробуждение «чувства деталей»

Перейдите от конкретных изображений к абстрактным. Предложите детям для начала четыре абстрактные фигуры.

Каждую из них они должны рассматривать в течение минуты, закрывая при этом остальные, чтобы не отвлекать внимание. Затем попросите ребят мысленно представить себе эти фигуры во всех деталях и по памяти начертить каждую на бумаге.



8. «Осознание словесного материала»

Цель этого упражнения - заставить детей поразмышлять о словах. Ведущий говорит: "Сейчас я буду показывать слова, увидев каждое слово, представляйте себе внешний вид данного предмета, его вкус, запах, звуки, которые он может издавать, и т.п.

Например, зубная паста на вид белая и блестящая, с мятным запахом и вкусом острым и сладким одновременно.

В качестве предварительной тренировки можно предложить детям сначала описывать вслух вызываемые при помощи чувств образы и лишь после этого переходить к работе "только в уме".

Бумага	Шерсть
Гнездо	Телега
Кот	Волосы
Колесо	Роза
Палка	Платок
Фильм	Слезка
Блин	Ботинок
Счастье	Птица

9. «Двойная стимуляция памяти»

Перед ребенком раскладывают 5-10 карточек с изображением отдельных предметов (яблоко, машина, чайник, самолет, ручка, рубашка, лошадь, флажок). Ребенку говорят: "Я сейчас покажу тебе несколько слов. Посмотри на эти картинки, выбери из них ту, которая поможет тебе запомнить каждое слово, и отложи ее в сторону". Затем ребенку показывают табличку с первым словом. После того, как ребенок отложит картинку, показывают второе слово и т.д. Далее он должен воспроизвести предъявленные слова. Для этого он берет по очереди отложенные в сторону картинки и с их помощью припоминает те слова, которые ему были названы.

